

## Formação em Dança

## Ata - Comitê Temático Formação em Dança

Profa. Dra. Isabela Buarque (UFRJ)  
Profa. Dra. Lara Seidler (UFRJ)  
Profa. Dra. Neila Baldi (UFMS)

Nos dias 29, 30 e 31 de julho de 2022, durante o VII Encontro Científico Nacional de Pesquisadores em Dança – 1ª Edição Virtual inaugurou-se o CT Formação em Dança, coordenado pelas professoras Isabela Buarque, Lara Seidler e Neila Baldi (que não pode participar do CT por motivos pessoais).

Foram apresentados 17 trabalhos, não havendo nenhum autor ausente. A dinâmica do CT se deu da seguinte forma: apresentação de trabalhos em blocos de três ou quatro, seguidos de debate aberto. Cabe ressaltar que houve participantes ouvintes, bem como a presença de orientadores de diversos trabalhos. Houve demanda de público nos três dias de trabalhos no CT.

Ao final de todas as apresentações, no dia 31, houve um espaço para reflexões sobre as principais temáticas surgidas, sobre as dinâmicas, bem como, sobre a manutenção do CT.

As partilhas de ideias nos levaram à temáticas específicas que, ao mesmo tempo que permearam os trabalhos apresentados, também foram desdobradas em outros eixos a partir das reflexões estabelecidas.

Os principais eixos de análise e debate listados coletivamente foram:

- ✓ Atuação em dança; a inserção do professor de dança na escola e fora dela;
- ✓ Concursos públicos para formados em dança;
- ✓ Políticas públicas para implantação da dança na rede e no currículo comum;
- ✓ Saberes e fazeres múltiplos para formação em dança;
- ✓ Dança como protagonista das relações;
- ✓ Formação continuada desde a educação infantil até a pós-graduação;
- ✓ Efetivação das leis;
- ✓ Currículo e dança como categorias indissociáveis;
- ✓ Direito a dança para todos;
- ✓ A práxis reflexiva crítica;
- ✓ Discussão a formação em dança enquanto modo de profissionalização e contribuição para o fortalecimento do campo/área da dança enquanto episteme;
- ✓ Diálogo entre pesquisa e práxis pedagógica
- ✓ Artista docente não como duas profissões distintas;

- ✓ Ampliação do imaginário da dança;
- ✓ Reflexão sobre conceitos de técnicas em contextos da educação;
- ✓ Conhecimentos, reconhecimentos e ações;
- ✓ Estágio, extensão, pós e graduação como camadas de possíveis formações e continuidade de formações em dança;
- ✓ Trabalho com as especificidades da dança e diálogo com outras linguagens;
- ✓ Cuidado com contextos locais, mas também acolhimento das pesquisas de diferentes culturas pensadas para o chão da escola.

Os participantes presentes até o fim das discussões, manifestaram desejo de continuidade do CT Formação em Dança com as seguintes justificativas: espaço diferenciado pelas potências de reflexões geradas, que analisam o campo da formação em dança de forma abrangente a partir das especificidades das pesquisas e que ressalta a importância de se repensar constantemente as formações em danças: reflexões e ações pedagógicas.

Como coordenadoras, compreendemos e ratificamos a necessidade de continuidade do comitê temático.

## Artigos

## Cartografias da dança no contexto escolar: experimentações de uma artista-docente-cartógrafa

Alexandra Aparecida dos Santos Noronha (UEMG)  
Fernando Luiz Zanetti (UEMG)

Comitê Temático Formação em Dança

**Resumo:** Este texto apresenta os resultados de uma pesquisa cartográfica sobre a dança no contexto escolar. Em 2016, tornou-se conteúdo obrigatório na disciplina de Artes, através da Lei n.º 13.278/16 e da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018). Apesar da obrigatoriedade, são inúmeros os desafios a serem vencidos para alcançarmos um nível de ensino de qualidade. Deste modo buscou-se cartografar o processo coreográfico no contexto escolar, entrelaçando as experimentações de uma artista-docente-cartógrafa em três escolas municipais na cidade de Betim/MG, entre 2017 e 2019, em turmas do 1º ao 5º ano dos anos iniciais do Ensino Fundamental, e um arquivo de revistas acadêmicas *Qualis* CAPES A1 e A2 nas áreas das Artes, da Educação e da Educação Física. Além disso, pretendeu cartografar as linhas do dispositivo dança, sendo elas a *performance* e improviso; estabelecer as relações com o universo de Pina Bausch e verificar como o “método de cartografia” pode ser uma construção de uma “performance coreográfica”. Adotou como referencial principal as reflexões dos filósofos Michel Foucault (1998) e Gilles Deleuze (2007), na Abordagem Triangular, de Ana Mae Barbosa (2010), acerca do ensino de Artes; e no universo da bailarina e coreógrafa Pina Bausch como grande referência da “performance coreográfica”. As problematizações contribuem para as discussões acerca das experiências didáticas em dança.

**Palavras-chave:** ARTISTA-DOCENTE. CARTOGRAFIA. COREOGRAFIA. DANÇA. CONTEXTO ESCOLAR.

**Abstract:** This text presents the results of a cartographic research on dance in the school context. In 2016, it became a mandatory content in the Arts subject, through Law n.º 13.278/16 and the BNCC – Brazilian National Common Core Curriculum (BRASIL, 2018). Despite the mandatory nature of the subject, there are many challenges to be overcome in order to achieve a high-quality level of education. In this way we sought to map the choreographic process in the school context, intertwining the experimentations of an artist-teacher-cartographer in three municipal schools in the city of Betim/MG, from 2017 to 2019, from the 1st to 5th grade of the early years of elementary education, and an archive of academic journals *Qualis* CAPES A1 and A2 in the areas of Arts, Education and Physical Education. In addition, we intended to map the lines of devices in dance, which are performance and improvisation; to establish relations with Pina Bausch's universe and to verify how the "cartography method" can be a construction of a "choreographic performance". The reflections of the philosophers Michel Foucault (1998) and Gilles Deleuze (2007), regarding the Triangular Approach, of Ana Mae Barbosa (2010), on Arts teaching; and the universe of the dancer and choreographer Pina Bausch – great reference of the "choreographic performance" – were adopted. The problematizations contribute to the discussions about didactic experiences in dance.

**Keywords:** ARTIST-TEACHER. CARTOGRAPHY. SCHOOL CONTEXT. CHOREOGRAPHY. DANCE.

## 1. Introdução

A dança, uma das linguagens artísticas e corporais mais antigas, está presente nas manifestações culturais e religiosas de toda a humanidade, dialoga com as outras linguagens da arte e utiliza o corpo como principal instrumento criativo e de expressão. O presente artigo pretende tornar público os resultados de uma cartografia dos processos educativos em dança e suas práticas. Em 2016, tornou-se conteúdo obrigatório na disciplina de Artes, através da Lei n.º13.278/16 e da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018).

Segundo a BNCC (2018), a dança é constituída pela prática artística, pensamentos e sentimentos do corpo e é mediada pelos processos cognitivos e das experiências sentidas. Assim, os processos artísticos em dança são manifestados através do corpo e produzem um significado nas relações entre corporeidade e produção estética. Já a Lei n.º 13.278, de 02 de maio de 2016, altera a Lei das Diretrizes Básicas da Educação (LDB) e inclui de forma obrigatória a disciplina de Arte na Educação Básica. Assim, o ensino das linguagens das artes visuais, música, dança e teatro torna-se obrigatório com prazo máximo de implementação de 05 anos.

As cartografias da dança no contexto escolar são o desenho do universo da dança através de minhas práticas, dos processos coreográficos em instituições escolares e do entrelaçamento de um arquivo de revistas acadêmicas que guardam as *memórias das lutas* sobre a relação da dança com a escola (FOUCAULT, 1998). Ou melhor, as memórias das lutas dos aspectos históricos da dança na educação brasileira, o preconceito referente às artes e à dança, os embates na construção de leis e documentos norteadores que, por vezes, marginalizaram a dança e as lutas da dança no contexto escolar explanadas no diário de bordo da artista-docente-cartógrafa. Foucault (1979) nos conta que o “acoplamento do saber erudito e o saber das pessoas”, nos permite “a constituição de um saber histórico das lutas e a utilização deste saber nas táticas atuais” (FOUCAULT, 1979, p. 97).

No primeiro semestre de 2017 até o ano final de 2019, atuei como artista-docente nos anos iniciais do Ensino Fundamental em três escolas municipais da

cidade de Betim/MG. Esse encontro da Educação com a Dança levou-me a pesquisar a dança nas instituições escolares e possibilitou a produção do diário de bordo que tece minhas vivências e memórias no ensino de dança no contexto escolar por meio de narrativas; as cenas são tecidas e os acontecimentos podem ser verídicos, ficcionais ou a mistura de ambos. Assim, quando atuei como docente dos anos iniciais do Ensino Fundamental I no município de Betim/MG nas disciplinas de Artes e Educação Física, identifiquei que o modo como a dança é ensinada no contexto escolar causou-me estranheza, os saberes da dança são diferentes dos saberes escolares em dança. Entretanto, as práticas de ensino em dança somente se direcionam a apresentações festivas e a reproduções de coreografias, encontramos um desalinhamento entre os saberes da dança e os saberes escolares.

Levando em consideração as práticas de ensino de dança nas escolas e a obrigatoriedade a pesquisa buscou cartografar o processo coreográfico no contexto escolar, entrelaçando as experimentações de uma artista-docente-cartógrafa em três escolas municipais na cidade de Betim/MG, entre 2017 e 2019, em turmas do 1º ao 5º ano dos anos iniciais do Ensino Fundamental, e um arquivo de revistas acadêmicas *Qualis* CAPES A1 e A2 nas áreas das Artes, da Educação e da Educação Física. Além disso, pretendeu cartografar as linhas do dispositivo dança, sendo elas a *performance* e improviso; estabelecer as relações com o universo de Pina Bausch e verificar como o “método de cartografia” pode ser uma construção de uma “performance coreográfica”.

Em busca de delimitar nosso objeto de pesquisa, apontamos como problemas de pesquisa as seguintes questões: Como se ensina dança nas escolas públicas? Por que a dança sempre tem destaque nas festinhas escolares? Como está o processo de ensino coreográfico nas escolas públicas? Por que a dança não é incluída nos processos educativos, uma vez que ela faz parte dos conteúdos curriculares?

Esta pesquisa se justificou pela importância da investigação de como ocorre o ensino de dança nas escolas e as discussões acerca da obrigatoriedade de ensino na disciplina de Artes, conforme a Lei n.º 13.278/16 e a BNCC (BRASIL, 2018). A pertinência desta análise se dá em cartografar o processo coreográfico no contexto escolar; demonstrar a realidade docente no ensino de artes/dança; identificar o cotidiano da realidade profissional das experimentações de uma artista-docente-cartógrafa dos anos iniciais do Ensino Fundamental, na disciplina de Artes

com o ensino de dança; e contribuir para as discussões acerca das experiências didáticas em dança.

Para desenvolver essa cartografia dançante, utilizou o método de cartografia por meio do diário de bordo com as experimentações de uma artista-docente-cartógrafa nos períodos compreendidos entre 2017 a 2019, bem como a análise de um arquivo de periódicos acadêmicos.

A noção de arquivo alia-se as perspectivas de Michel Foucault (2008). Desse modo, ao cartografar o arquivo de periódicos acadêmicos, pesquisou-se cerca de 1.000 textos e escolhemos um conjunto de 121 artigos, no período de 13 anos (2010 a 2022), de 12 periódicos brasileiros dos campos da Arte, Educação e Educação Física, classificados como A1 e A2 pelo sistema *Qualis* da CAPES.

O referencial teórico baseia-se em Foucault (1998) e Deleuze (1996) em relação ao discurso do corpo; na Abordagem Triangular, de Ana Mae Barbosa (2010), acerca do ensino de Artes; e no universo da bailarina e coreógrafa Pina Bausch como grande referência da “performance coreográfica”.

Deleuze (1996), por sua vez, promove uma reflexão sobre o estatuto do corpo e o movimento nas artes por meio da noção de sensação do corpo: [...] “O corpo em movimento, quando atinge o estado de dança, não se reduz a uma forma, a uma representação, nem a uma mecânica. Antes, pelo contrário, sua leveza singular afeta-nos sobremaneira” (DELEUZE, 1996, apud MARTINS, 2010, p. 101).

Para Foucault (2013), “corpo incompreensível, corpo penetrável e opaco, corpo aberto e fechado: corpo utópico” (p. 10). O corpo é sempre visível, chama a atenção, não há como escapar do corpo, não se move ou remove sem o corpo, “o corpo humano é ator principal em todas as utopias”, pode ser um “ator utópico” ao “maquiar-se, tatuar-se, mascarar-se”, quando entra em cena interpreta, canta e dança (FOUCAULT, 2013, p. 12).

Ao encontro de Deleuze acerca da construção do corpo sem órgãos, os autores Brasil e Andraus (2016) destacam que um corpo intenso, com multiplicidades, não se prende a uma única forma “de ser e de fazer”, pois se transforma num corpo que dança e improvisa. Entretanto, “corpos disciplinados” ou “corpos estagnados” são construídos em instituições escolares pelas práticas mecanizadas. Nesse último caso, a dança nas instituições escolares permanece estagnada, ou melhor, afeita à produção de corpos rígidos e normatizados.



A Abordagem Triangular é pertinente para o ensino de dança, refere-se a uma proposta flexível, aberta a reinterpretções e reorganizações e contextualizada, na qual devemos aprender, praticar e refletir sobre ela: “o tripé fazer, apreciar e contextualizar” faz parte das relações que integram o conhecimento da “[...] arte, da dança como arte – a primeira das relações fundamentais e significativas para o ensino de arte na sociedade contemporânea” (BARBOSA; CUNHA, 2010, p. 62). Nesse sentido, não consiste numa metodologia para seguir um passo a passo, mas sim é um ponto de partida para o ensino e aprendizagem de Arte, a partir de três pilares: conhecer a história (contextualizar), o próprio fazer artístico (fazer) e apreciar uma obra de arte (apreciar). Entretanto, são poucos profissionais que utilizam a Abordagem Triangular no ensino de Arte e Dança.

## 2. Método de cartografia

A cartografia não é um método pronto com regras e protocolos definidos, as cartografias da dança são compostas por trajetórias não lineares, ou seja, encontramos linhas de fuga que se unem ou se rompem. Para desenvolvê-la, utilizamos o método cartográfico por meio do diário de bordo com as experimentações de uma artista-docente-cartógrafa nos períodos compreendidos entre 2017 e 2019, bem como a análise de um arquivo de periódicos acadêmicos com qualificação CAPES A1 e A2, nas áreas das Artes, da Educação e da Educação Física.

O diário de bordo e um arquivo de revistas como instrumentos metodológicos funcionam como disparadores e vão entrelaçando o arquivo de revistas acadêmicas e seus respectivos *platôs*. Os *platôs* mais evidentes no corpo de arquivos são “improviso”, “performance” e “Pina Bausch”. Nas narrativas cartográficas, abordamos as práticas pedagógicas no ensino de dança; artista-docente; dança e religião; questões de gênero e festas escolares. Barros e Kastrup (2009) explanam que assim como a escrita e/ou o desenho o diário de bordo é uma prática valiosa do método de cartografia, ele colabora na produção de dados de uma pesquisa e modifica as observações percebidas nas experiências de campo e modos de fazer.

Os *platôs* para Deleuze e Guatarri (1996) designam uma estabilização intensa, uma multiplicidade conceitual, em vista disso, nesta cartografia, cada *platô*

construído realiza um mapeamento e anuncia um campo de problemas, onde os movimentos descrevem um mesmo percurso.

Conforme aponta Suely Rolnik (2011), as cartografias vão se transformando, pois, quando certos afetos são revisitados ou visitados pela primeira vez, novos territórios vão se compondo, e novos desejos e novas realidades são produzidos. Desse modo, “a cartografia é, ao mesmo tempo, ciência e arte, registro e enunciado, referência e composição, descrição e criação, aqui e lá, atual e virtual, documento e expressão, função e sensação” (OLIVEIRA; PARAISO, 2012, p. 168).

O arquivo, além de ser a memória do que pode ser dito, aponta a racionalidade, as relações de poder e preserva um acontecimento. Dessa forma, Foucault (2008) destaca que ao trabalhar com arquivo deve-se “[...] trabalhá-lo no interior e elaborá-lo” e organizar “[...] no próprio tecido documental, unidades, conjuntos, séries, relações” (FOUCAULT, 2008, p. 7). Nesse sentido, as práticas discursivas são sistemas de enunciados, e “o arquivo é, de início, a lei do que pode ser dito, o sistema que rege o aparecimento dos enunciados como acontecimentos singulares” (FOUCAULT, 2008, p. 147).

Ao cartografar o arquivo de periódicos acadêmicos, pesquisamos cerca de 1.000 textos e escolhemos um conjunto de 121 artigos, no período de 13 anos (2010 a 2022), de 12 periódicos brasileiros dos campos da Arte, Educação e Educação física, classificados como A1 e A2 pelo sistema *Qualis* da CAPES de 12 periódicos brasileiros dos campos da Arte, Educação e Educação Física. ., quais sejam: na área da Educação – *Educação & Realidade*, *Educar em Revista*, *Educação e Pesquisa*, *Educação em Revista*, *Pró-posições* e *Caderno CEDES*; na área da Educação Física – *Movimento*; na área das artes – *ARS (USP)*, *Fundarte*, *EBA/UFMG*, *Urdimento* e *Repertório Teatro e Dança*.

No conjunto desses arquivos, identificamos e analisamos as problematizações dos autores na área da arte/dança, o processo de ensino coreográfico e as linhas da dança o improvisado e *performance*. A seleção de artigos se pautou nos seguintes critérios: i) periódico da Educação e da Educação Física que tivessem temática relacionada à dança e ii) revistas de arte que abordassem temas ligados à dança, ao processo coreográfico, ao improvisado e à *performance*.

Abaixo, na tabela, demonstramos o número total de artigos por revista:

**Tabela 1 – Revistas e número total de artigos**

REVISTA	NÚMERO DE ARTIGOS
1 Educar em Revista	5
2 Fundarte	32
3 Educação & Realidade	3
4 Movimento	15
5 Ars (USP)	2
6 Pró-posições	11
7 EBA/UFMG	7
8 Urdimento	13
9 Caderno CEDES	5
10 Revista Repertório - Teatro e Dança	25
11 Educação e Pesquisa	1
12 Educação em Revista	2
<b>Total de artigos:</b>	<b>121</b>

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

Após a seleção, os artigos foram organizados em tabelas, a partir das seguintes categorias: Título, autor, área da revista, ano e nome do periódico. Para analisar cada artigo, criamos o seguinte arquivo organizativo: ano; área/subárea; assunto; função da arte e/ou dança; características da arte/dança e do ensino; deslocamento ou proveniência; problematização ou plano geral do texto.

**Quadro 1 – Categorização por ano**

Área/ Subárea	Assunto	Ano			
		Função da Arte/Dança	Características da Arte/dança e do ensino	Deslocament o ou proveniência	Problematizaç ão ou plano geral do texto
Título do periódico	Título do artigo e nome do autor				

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

Posteriormente, categorizamos artigos por assuntos ou problematizações, como mostra o quadro 2.

**Quadro 2 – Categorização de artigos por assuntos**

	Ano	Título/ autor	Área/ Subárea	Assunto	Função da Arte/ Dança	Características da Arte/dança e do ensino	Deslocamento ou proveniência	Problematização ou plano geral do texto
Assunto								

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

Ao analisar esses arquivos, como já mencionado, buscamos identificar e analisar as problematizações dos autores na área da arte/dança, o processo de ensino coreográfico e as linhas improvisado e *performance* que se cruzam e se rompem nessa cartografia da dança.

### 3. Análise da pesquisa

As cartografias da dança no contexto escolar terminam por ser uma “cartografia em forma de movimento – a própria dança cartografada”. Em cada platô percorrido encontramos um movimento que vão se comunicando, ligando, criando espaços e territórios, e podem quiçá provocar transformações e nos afetar. A seguir, descrevo os resultados desta pesquisa.

O arquivo e a diário de bordo fizeram ver o que estava ali e poucos veem: uma luta travada entre *Dança x Educação*. A história da dança na educação brasileira: estabeleceu-se um lugar pré-determinado de exclusão e discriminação tanto da dança quanto do profissional de dança, com raízes no período jesuítico e na Idade Média, a polivalência no ensino de artes, a valorização das artes visuais em detrimento de outras linguagens artísticas, as práticas pedagógicas tecnicistas e a cópia do desenho como ferramenta principal da arte na educação. Nesse sentido, o diário de bordo é o reflexo da história da dança na educação brasileira.

Ao que tange a Lei n.º 13.278/16 identificou-se a carência no ensino de profissionais especializados; poucos avanços ocorridos. Já a BNCC (2018) apresenta fragilidades e contradições, ao mesmo tempo que propõe o ensino de artes com as especificidades das linguagens dança teatro, música e artes visuais, propõe artes integradas – sinalizando um retorno a polivalência.

Constatei que o modo em que se ensina dança de maneira geral consiste nas cópias e reproduções de coreografias, às vezes, do *Youtube*. A dança nas escolas surge nas festividades escolares, entretanto, está concatenada ao

entretenimento e à produção cultural, o que faz com que não seja reconhecida como área de conhecimento. Portanto, encontramos divergências entre os saberes escolares e os saberes da dança, essas divergências provocam grandes tensões entre Dança x Educação. As instituições escolares insistem no corpo cartesiano.

Seguindo esses apontamentos, a dança nos contextos escolares é desenvolvida para fins produtivos, humanizados e com interesse de formar corpos disciplinados. Por conseguinte, não se ensina a arte pela arte, a dança pela dança, ou seja, não podemos formar artistas e bailarinos. Os resultados apontam que a dança nas escolas não está relacionada à expressão artística e à manifestação cultural do homem. Esses aspectos em torno da humanização das linguagens das artes são elucidados por Zanetti (2021), ao esclarecer que esse conceito desponta como processo de pedagogização da arte. Para ensinar, é necessário humanizar, tornar o indivíduo sensível ao mundo, por isso a arte converte-se em instrumento de humanização da educação. Nessa lógica, a dança e demais linguagens da arte são reduzidas à função educativa e didatizada, o que contrapõe a estética e as expressões artísticas, as funções sociais e a emancipação da arte, de maneira a fragilizar a construção de mundos e os modos de referência (ZANETTI, 2021). Ou seja, a dança aparece como instrumento para fins terapêuticos, pedagógicos e disciplinares, pois as instituições normatizadoras desejam corpos úteis e corpos dóceis.

Outro *platô* pertinente discute a importância da presença do artista-docente nos contextos escolares: ele é fonte de conhecimento e prática e estabelece um diálogo entre as artes e a educação. Infelizmente, o artista-docente não pode ser artista nesse ambiente de imposições, porque precisa se adequar aos currículos e às normas escolares, ou melhor, a práticas de ensino tradicionais em detrimento da arte. Só se pode ensinar aquilo que é permitido nas escolas, um dos motivos pelos quais artistas resistem em lecionar no ensino regular, ainda a Educação é um dos lugares que mais discrimina artistas.

No *platô* dança e religião, percebemos a valorização das práticas religiosas em detrimento das manifestações culturais brasileiras e africanas. Nas escolas, permitem dançar em comemorações religiosas, mas outras festas são consideradas proibidas e profanas. O Carnaval é proibido, mas a celebração de Páscoa é sagrada! O corpo que dança é retratado como profano – visão semelhante

A religião é essencial para normatizar os corpos.

Em outro *platô* que versa sobre a temática dança e gênero, discutimos a dança ter um pertencimento feminino, embora desde os tempos primitivos em diversos povos os homens também são protagonistas na dança. Esse pertencimento errôneo e o conceito de “homem não dança” surge a partir da Revolução Francesa e Industrial na qual ocorreu a inversão de valores, a dança que antes era considerada nobre é negligenciada e o corpo passou a ser objeto de produção, teve influência do patriarcado. Homens que dançam passam a serem discriminados, essa situação reflete atualmente. Constatamos que na história da dança na educação brasileira o balé durante muito tempo era ofertado somente as meninas e práticas esportivas mais agressivas aos meninos, esses aspectos reforçaram a ideia de pertencimento feminino na dança.

Já no *platô* festas escolares devido às questões religiosas, percebi que as danças brasileiras, as culturas africanas e até a tradicional quadrilha estão diminuindo nas festividades escolares. Torna-se um desafio e um embate constante trabalharmos com a nossa cultura nas escolas. As manifestações culturais brasileiras são um grande arquivo de tradições populares, o nosso patrimônio cultural.

Na composição do arquivo desta cartografia da dança, identifiquei deslocamentos, alianças e embates entre os autores. A *performance*, o improvisado e o universo de Pina Bausch são linhas da dança encontradas em movimentos, além da cartografia como uma performance coreográfica uma grande novidade... o *rock*, o movimento *punk* como grande influenciador para que a *performance* se tornasse uma linguagem da arte.

Na diferenciação: corpo representado e corpo subjetivado: corpo representado se manifesta nas representações mentais, na dança sistematizada e com composições coreográficas ordenadas. Exemplos: balé, flamenco, os desenhos de Laban (1990/1978) e Robert Smith (*The Cure*). Já o corpo subjetivado surge no próprio corpo, diferencia-se de si mesmo e de outros corpos, transformando-se numa grande potência. Um corpo que abarca e transpõe referências culturais, saberes poderes, linguagens corporais, história e tempo presente, desvios de formas, performa e improvisa. Exemplos: Michael Jackson, Bruce Dickinson e Ney Mato Grosso.

O Corpo sem órgãos desterritorializa, libera as linhas de fuga e poder; é

feito de *platôs*, que vai além das subjetivações e é um plano de consistência que se opõe ao organismo, assemelhando-se ao formato de ovo, ou esfera, com uma ou várias intensidades (DELEUZE; GUATTARI, 1996).

O corpo é o próprio protagonista e o lugar de fala, porque auto-organiza os enunciados, é imprevisível e favorece a performatividade (SETENTA, 2008). Os corpos utópicos recusam regras e padronizações, por serem mutáveis e repletos de possibilidades e experimentações. O discurso do corpo sem órgãos nos traz um corpo vibrátil, intensivo, transgressor, dotado de desejos e afetos, com experimentações e repetições.

A *performance* significa desempenho, sofreu influências do circo, dos cabarés, de movimentos como o futurismo, dadaísmo, surrealismo, do *rock*, *punk rock* e *pós-punk*, considerada uma criação de vanguarda, com ideais anarquistas, uma *live art* – arte livre (GOLDENBERG, 2015). Uma linguagem híbrida, presente nas práticas performativas de ritual, cerimônias e festas com suas interfaces midiáticas às estéticas contemporâneas, como também nas intervenções urbanas, vídeoarte, videodança, fotografia, arte tecnológica e no mundo corporativo. O *performer* é o criador, o intérprete e o grande protagonista de suas performances. O movimento punk contribuiu para que a performance se tornasse uma linguagem da arte, *Slogam* “faça você mesmo”. O improvisado está diretamente ligado à performance, é transgressor, exigem experimentações e práticas e fogem das coreografias representadas.

A bailarina e coreógrafa Pina Bausch utilizava diversas linguagens, saía dos padrões estéticos tradicionais, priorizava a personalidade e a subjetividade dos bailarinos recusava as representações e reproduções, realizou a dança teatro da diferença. Contribuiu para a linguagem da performance e influencia as artes da cena na atualidade, criou mais de 40 espetáculos, as suas obras estavam alinhadas com os pensamentos de Foucault (2013) e Deleuze (1996) e com os estudos de Artaud (1989).

A cartografia como performance coreográfica foi uma das grandes novidades encontrada nessa pesquisa. Ela é o desenho da dança em cena; com suas infinitas linhas que se rompem e se unem, percorre diversos territórios, afeta, provoca devires, é uma grande potência para dança, assim, como nos processos de pesquisas. É importante destacar que, na cartografia como performance coreográfica, o bailarino/*performer* cria as suas próprias linhas, desenha o seu

próprio caminho em cena, pois não existe um modelo padrão, nem figuras geométricas sistematizadas. Pode-se usar repetições e justaposições, originar territórios infinitos e desterritorializar.

O que me impulsionou para a produção do vídeo-performance foi apresentar a cartografia como uma performance coreográfica e, ao mesmo tempo, realizar uma crítica aos corpos dóceis produzidos no contexto escolar, as *memórias das lutas* da dança na educação brasileira, a dança aprisionada e massacrada, por isso, experimentei a *donzela de ferro*<sup>1</sup>.

A música *Tears of the dragon* (Lágrimas de um dragão), tem metáforas que refletem *as memórias das lutas da dança na educação brasileira*. A produção de vídeo é nomeada como *Cartografia como performance coreográfica* e a coreografia ***Trapped Body – “Crítica às imposições sobre os corpos”***. O acesso ao vídeo está disponível no link: <https://www.youtube.com/watch?v=DWA7s6Zkrn4>.

#### 4. Considerações Finais

Nesta cartografia dançante, constatou-se que a história da dança na educação brasileira estabeleceu-se um lugar pré-determinado de exclusão e discriminação tanto da dança quanto do profissional de dança, encontramos uma pedagogização e humanização da dança, questões de gênero e a religião são embates constantes. As instituições escolares objetivam formar corpos dóceis, a performance, o improviso e o universo de Pina Bausch são linhas da dança encontradas em movimentos do arquivo, além da cartografia como uma performance coreográfica e conferem uma contraposição aos métodos tradicionais de ensino de dança.

Seguindo esses apontamentos, a dança nos contextos escolares é desenvolvida para fins de entretenimento e com interesse de formar corpos disciplinados, a expressão e conhecimento artístico são negligenciados, não podemos formar artistas e bailarinos. O licenciado em Dança ou o artista-docente tem dificuldades de adentrar esses espaços normatizadores.

Em relação as práticas de ensino encontramos uma pedagogização da dança, coreografias repetitivas e com repertórios prontos, a Abordagem Triangular

<sup>1</sup> Donzela de ferro: idealizado como instrumento de tortura e execução da Idade Média, semelhante a um sarcófago com lâminas pontiagudas que perfuravam os órgãos e faziam agonizar até a morte. Não se tem certeza se esse instrumento foi realmente utilizado.



de Ana Mae Barbosa é pouco utilizada. Aprender é diferente de copiar!

Outra questão importante está na ausência ou no pouco conteúdo de dança nos cursos de licenciatura em Pedagogia, Artes e Educação Física que intervêm no ensino de dança nas escolas. As instituições escolares ainda vêm o desenho como principal ferramenta do ensino de arte, heranças da pedagogia jesuíta.

Ademais, a polivalência na educação artística contribuiu nessa separação do artista da função de docente, quando a fundaram a escola de Belas Artes no Brasil no período imperial, a função de artista não era separada da de docente – isso ocorre após um determinado período em que começam a desprestigiar as artes em relação a outros ofícios, desconsiderando as experimentações e as práticas artísticas.

Os estudos dos filósofos da diferença Foucault e Deleuze são significativos para problematizar o ensino de dança em contextos escolares, ao mesmo tempo propõe novas formas de conhecer e experimentar o corpo em dança. aprimoraram e ressignificaram meus conhecimentos. Julgo importante conhecer o corpo representado que se manifesta nas representações, na dança sistematizada e com composições coreográficas ordenadas. Todavia, o corpo subjetivado surge no próprio corpo, diferencia-se de si mesmo e de outros corpos, transformando-se numa grande potência, mas ele também pode ser adestrado.

Tanto os corpos utópicos quanto o corpo sem órgãos aproximam-se da *performance*, do improvisado e do universo de Pina Bausch e distanciam-se das realidades que encontrei no contexto escolar, a escola não descobriu o corpo representado, ainda detém o corpo cartesiano. Ao contrário disso, a *performance* indisciplina os corpos (trabalha com corpos livres) e dispara situações inesperadas, inéditas noções de território e desterritorialização.

A cartografia como *performance* coreográfica foi uma das grandes novidades encontrada nessa pesquisa, ela é o desenho da dança em cena; com suas infinitas linhas, uma grande potência que deveria ser explorada tanto em contextos escolares quanto outros contextos. As abordagens de Deleuze sobre percepção e sensações no corpo criam linhas de fuga e novos territórios, permitindo que a dança não seja mecanizada, mas sim sentida, percebida e vivida.

As minhas conclusões acerca das cartografias da dança no contexto escolar me levam ao entendimento que a dança no contexto escolar é quase

impossível, pois, encontramos uma guerra travada com pouquíssimas perspectivas de vitória, surgem batalhas e mais batalhas, a guerra não cessa. É rara uma dança que não tenha caráter de entretenimento, sem padronizações, sem a formação de “corpos dóceis”. Portanto, metaforicamente eu digo que a dança no contexto escolar vive em uma “donzela de ferro”!

Percebo uma pequena luz no fim do túnel ao destacar que uma forma bastante positiva de ensino de dança no contexto escolar seja através da escola de tempo integral por oficinas, cujo ensino não é conteudista e normatizador e profissionais especializados possam adentrar. Reitero que se a dança no contexto escolar formasse bailarinos ela ascenderia consideravelmente e muitos nomes surgiriam na dança como surgem fora dos muros das instituições escolares. Hoje não enxergo essa possibilidade.

## Referências

ARTAUD, A. **Teatro e seu duplo**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

BARBOSA, A. M.; CUNHA, F. P. da. **A Abordagem triangular no ensino das artes e culturas visuais**. São Paulo: Cortez, 2010.

BARROS, L. P. de; KASTRUP, V. Pista 3: Cartografar é acompanhar processos. *In*: PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. da. (orgs.). **Pistas do método da cartografia**. Porto Alegre: Sulina, 2009. p. 52-79.

BRASIL. **Lei nº 13.278**, de 02 de maio de 2016. Altera o § 6º do art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que fixa as diretrizes e bases da educação nacional, referente ao ensino da arte. Disponível em: [www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2016/Lei/L13278.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Lei/L13278.htm). Acesso em: 03 abr. 2021.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 03 abr. 2021.

BRASIL, A. S.; ANDRAUS, M. B. Corpo-Acontecimento: um contraponto ao corpo formado em nossas escolas. **Urdimento**, v. 2, n. 26, p. 254-275, jul. 2016. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/urdimento/article/view/1414573101262016254>. Acesso em: 24 abr. 2020.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil Platós**: Capitalismo e Esquizofrenia. Tradução: Aurelio Guerra Neto, Ana Lucia de Oliveira, Lucia Claudia Leao e Suely Rolnik. v. 3.

Rio de Janeiro: Ed. 34, 1996.

DELEUZE, G. **Lógica da Sensação**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2007.

FOUCAULT, M. Nietzsche, genealogia e História. *In: Microfísica do Poder*. Tradução: Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

FOUCAULT, M. Poder-Corpo. *In: FOUCAULT, M. Microfísica do Poder*. 13. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1998. p. 145-152.

FOUCAULT, M. **Arqueologia do saber**. Tradução: Luiz Felipe Baeta Neves. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

FOUCAULT, M. **O corpo utópico**: as heterotopias. Tradução: Sauma Iannus Muchail. São Paulo: n-1 Edições, 2013.

GOLDBERG, R. **A arte da performance**: do futurismo ao presente. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes Editora, 2015.

LABAN, R. **Dança Educativa Moderna**. Tradução: Maria da Conceição Parayba Campo. São Paulo: Ícone, 1990.

MARTINS, C. J. Dança, corpo e desenho: arte como sensação. **Pro-Posições**, Campinas, v. 21, n. 2, p. 101-120, mai./ago. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pp/a/TRntn9WwQ4mVJctkPZsvhZd/?lang=pt>. Acesso em: 14 abr. 2020.

OLIVEIRA, T. R. M.; PARAÍSO, M. A. Mapas, dança, desenhos: a cartografia como método de pesquisa em educação. **Pro-Posições**, Campinas, v. 23, n. 3, p. 159-178, set./dez. 2012. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8642843>. Acesso em: 22 abr. 2020.

NORONHA, A. **Cartografia como performance coreográfica**. Youtube, 11 mar. 2022. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=DWA7s6Zkrn4>. Acesso em: 20 jul. 2022.

ROLNIK, S. **Cartografia sentimental**: transformações contemporâneas do desejo. Porto Alegre: Sulina; Editora da UFRGS, 2011.

SETENTA, J. S. **O fazer-dizer do corpo**: dança e performatividade. Bahia, Salvador: EDUFBA, 2008.

ZANETTI, F. L. A emergência da cultura visual: alguns elementos da mutação do sujeito arte-educativo. **Educação em Revista**, v. 37, n. 1, ago. 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/8VJJVdynwDR8QSjn3qsTRHy/?lang=pt>. Acesso em: 8 abr. 2022.

Alexandra Aparecida dos Santos Noronha (UEMG)

E-mail: alexandranoronha@hotmail.com

Mestre em Educação e Formação Humana pela FaE/UEMG, Especialista em Dança e Consciência Corporal, Psicopedagoga, Pedagoga pela Universidade Estácio de Sá, bailarina internacional e coreógrafa, membro do CID-UNESCO.

Fernando Luiz Zanetti (UEMG)

E-mail: fernando.zanetti@uemg.br

Doutor, mestre, bacharel, licenciado e possui formação em Psicologia pela Unesp de Assis e fez pós-doutorado na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo – FEUSP. Atualmente é Professor da Universidade Estadual de Minas – UEMG.

## Estágio obrigatório nas licenciaturas em dança no Brasil: estratégias encontradas para bailar com as dificuldades

Christiane Araújo (UEMS)  
Silvia C. Soter da Silveira (UFRJ)

Comitê Temático Formação em Dança

**Resumo:** Esse artigo trata do Estágio Supervisionado Obrigatório de Licenciaturas de Dança, no Brasil. Traz estratégias desenvolvidas por professores supervisores de estágio para garantir que os licenciandos em dança cumpram as orientações legais para estágio e possam viver de modo pleno esse “espaço/tempo singular de formação” (CRUZ; MAGALHÃES, p.496, 2017). A pesquisa foi realizada de 2019 a 2021, pelo Grupo de Pesquisa de Poéticas e Educação em Dança da UEMS, em parceria com o Grupo de Estudo, Extensão e Pesquisa Dança, Criação e Ensino, da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Dança da UFRJ, utilizando-se dos instrumentos metodológicos de questionário e entrevistas online. Os resultados apontam que os cursos, docentes e supervisores de estágio encontram saídas para bailar com as dificuldades. Realizar encontros com gestores da escola básica a fim de estreitar os laços entre as universidades e as redes de ensino; atrair professores da educação básica por meio de oferta de cursos de formação continuada nas universidades ou, ainda, trabalhar com transposição entre as linguagens artísticas (ARAÚJO, 2021), recebendo os estagiários em aulas de outras linguagens para que estabeleçam pontes com a linguagem da dança, são algumas estratégias encontradas pelas universidades para fortalecer as redes de estágio, assim como fomentar discussões e estimular o engajamento dos acadêmicos nas necessárias lutas políticas para fortalecimento do campo de ensino da dança.

**Palavras-chave:** ESTÁGIO SUPERVISIONADO OBRIGATÓRIO. FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE DANÇA. DANÇA NA ESCOLA. LICENCIATURAS DE DANÇA

**Abstract:** This article deals with the Obligatory Supervised Internship of Dance Degrees in Brazil. It brings strategies developed by internship supervisor teachers to ensure that dance graduates comply with the legal guidelines for internship and can fully experience this “unique space/time of training” (CRUZ; MAGALHÃES, p. 496, 2017). The qualitative research was carried out from 2019 to 2021, by the UEMS’ Research Group of Poetics and Education in Dance, in partnership with the Study, Extension and Research Group Dance, Creation and Teaching, of the UFRJ’s School of Education and the Postgraduate Program in Dance, through the methodological instruments of questionnaires and online interviews. The results show that the courses, teachers and internship supervisors find ways to “dance with the difficulties”. Holding meetings with elementary school managers in order to strengthen ties between universities and teaching networks; attracting basic education teachers by offering regular education courses at universities, or yet working with transposition between artistic languages (ARAÚJO, 2021); welcoming interns in classes of other languages so that they can build bridges with the language of dance, are strategies found by universities to strengthen internship networks, as well as fostering

discussions and encouraging the academics engagement in the necessary political campaign to strengthen the field of dance teaching.

**Keywords:** OBLIGATORY SUPERVISED INTERNSHIP. DANCE TEACHER TRAINING. DANCE IN THE SCHOOL. DANCE DEGREES.

## 1. Introdução – Salão de baile

Dos anos 1980 e 2013, o número de Cursos de Licenciatura em Dança nas universidades brasileiras passou de 5 a 39. De 2013 a 2021, a quantidade de cursos superiores de Dança chegou a 46. Trinta são Licenciaturas em Dança presenciais em atividade, dois são licenciaturas na modalidade Ensino à Distância (EAD) e catorze são bacharelados (BRASIL, 2021). Além do foco na formação pedagógica, as licenciaturas são responsáveis pela formação inicial de professores, a qual os habilita a atuar na Educação Básica, o que o diploma de Bacharel não permite.

O estágio supervisionado obrigatório (ESO) é parte constituinte do currículo dos estudantes das licenciaturas a partir da publicação da Lei nº 11788 de 25 de setembro de 2008, incluindo as Licenciaturas em Dança. A Resolução CNE/CP nº 2, (BRASIL, 2019) indica como obrigatórias as 400 horas de estágio supervisionado para a formação de professores e reforça que esse estágio deve ocorrer “em situação real de trabalho em escola, segundo o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) da instituição formadora [...]; em ambiente de ensino e aprendizagem” e de preferência em escolas e instituições públicas (BRASIL, 2019).

A experiência do estágio ocupa um lugar de destaque, também, na percepção dos professores em formação. Como apontam Cruz e Magalhães (2017, p. 496) “o estágio supervisionado vinculado às práticas de ensino é considerado pelos estudantes um espaço/tempo singular de formação, através do qual conseguem objetivar possibilidades de docência na sua área”.

Mas garantir que os licenciandos em dança cumpram as orientações legais para estágio e possam viver de modo pleno esse “espaço/tempo singular de formação” (CRUZ; MAGALHÃES, 2017, p. 496) tem sido um grande desafio para os cursos de licenciatura em dança, uma vez que a dança nem sempre existe como componente curricular na área de Arte em escolas de educação básica e, por consequência, há escassa presença de professores licenciados em dança em

atuação.

Ainda que tenha havido grande expansão de Cursos Superiores de Dança no Brasil, os professores egressos desses cursos não vêm sendo integrados nas redes de escolas de educação básica, como professores de Dança e/ou Artes, no mesmo ritmo dessa expansão (SOTER, 2016). Há grande defasagem entre os números de professores egressos destas licenciaturas e os licenciados em dança que atuam na escola básica pelo país.

A pesquisa aqui apresentada se impôs como necessidade. A dificuldade de duas docentes responsáveis pelo Estágio Supervisionado Obrigatório em Cursos de Licenciatura em Dança, uma na região Sudeste e a outra no Centro-Oeste, foi o que motivou a investigação. Cada uma das duas docentes, autoras desse texto, diante dos desafios para criar boas condições para o Estágio Supervisionado Obrigatório-ESO em seus municípios, iniciou entre 2019 e 2020 investigações independentes que tinham o ESO como objeto e que pretendiam conhecer as estratégias desenvolvidas pelos mais de trinta Cursos de Licenciatura de Dança do Brasil para o cumprimento desta importante etapa da formação inicial de professores de Dança. A coincidência de haver essas duas pesquisas sendo desenvolvidas em simultâneo, com tantos traços comuns, pode ser explicada pela posição em que os responsáveis nas universidades pelo ESO se encontram, precisando garantir aos acadêmicos/licenciandos<sup>1</sup> situações de estágio que sejam interessantes, formativas para futuros professores de dança e que, sempre que possível, possam estar no contexto do ensino básico. O que pode parecer trivial no caso de licenciaturas de matemática ou biologia, por exemplo, não o é para as licenciaturas em dança. Essas docentes, assim como outros, como a pesquisa confirmou, têm dedicado muitas horas e energia para identificar parcerias possíveis e qualificadas, costurar as relações com redes de ensino e escolas e inventar outros modos de garantir aos estagiários de dança o conjunto de horas curriculares obrigatórias para o cumprimento dessa etapa. São exceções os municípios que já dispõem de uma rede de escolas e de parceiros prontos para recebê-los, a cada período, em número suficiente.

Unir forças para que, juntas, pudéssemos conhecer melhor a realidade do ESO de Dança em diferentes lugares do Brasil é o que nos fez integrar as duas

<sup>1</sup> Nesse texto alternaremos os termos licenciandos e acadêmicos para nos referir aos estudantes das licenciaturas.

investigações, na aposta de que as dificuldades que enfrentamos não são exclusivas nossas, nem do contexto do Rio de Janeiro ou do Mato Grosso do Sul. Como objetivo final, pretende-se tecer uma rede de instituições e professores responsáveis pelo Estágio Supervisionado Obrigatório de Dança<sup>2</sup> para fortalecermos, desse modo, a formação docente de Dança.

Pelo caráter amplo/abrangente deste levantamento, com dados relativos aos variados modelos de funcionamento e práticas do ESO, optamos por compartilhar seus resultados por meio de artigos ou publicações separadamente, para assim focar em aspectos específicos dos dados levantados.

Nos dedicamos a conhecer variados aspectos relativos ao desenvolvimento do ESO nos cursos de licenciatura em dança. Para ora poder ter um olhar panorâmico que permita identificar tendências e desafios partilhados por vários cursos<sup>3</sup>, ora poder adentrar em situações específicas e conhecer práticas singulares. Assim, incluímos em questionários e entrevistas perguntas relativas a regras e regulamentos dos estágios nas instituições, como é a distribuição de carga horária do ESO ao longo do Curso, o perfil de cada etapa de estágio ou a articulação do estágio com o restante da matriz curricular dos cursos. Também indagamos sobre como as parcerias externas à universidade são estabelecidas, a atuação dos estagiários no campo (escola e espaços não formais de ensino da dança), a relação com os professores que os recebem e, necessariamente, sobre a situação do ensino de dança em cada contexto. Questões acerca de como a dança é trabalhada nas escolas em cada município e se há ou não campo de trabalho futuro para os egressos também fizeram parte de nossa pesquisa.

O levantamento de dados dessa pesquisa foi realizado de 2019 a 2021, pelo Grupo de Pesquisa de Poéticas e Educação em Dança (GPPED – Núcleo

<sup>2</sup> A rede de docentes responsáveis pelo estágio em Dança em Instituições de Ensino Superior IES e seus supervisores de estágio vem sendo mobilizada por meio de ações distintas como propostas de eventos científicos, publicações em periódicos e livros e outras ações colaborativas entre as instituições. Uma primeira ação ocorreu em novembro de 2021 durante o "II AdoceDança" - Encontro de artistas docentes em Dança", realizado pelo GPPED-Núcleo CRI(s)ES da Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul. Este evento online contou com a presença de 21 professores supervisores de estágio das Licenciaturas em dança e egressos dos cursos de dança. Os participantes dessas 21 IES compuseram mesas de debates sobre o tema e mobilizaram oficinas e rodas de conversa. Há previsão de publicação em 2023 de um e-book em 4 volumes que terá o Estágio das Licenciaturas em Dança como eixo norteador.

<sup>3</sup> Ver SILVEIRA, Sílvia C. Soter da; CIPRIANO NETTO, Mario G.; MACEDO, Cristiane Rosa de; LIMA, Gabriel R. F.; RAMALHO, Julia Moraes; AGUIAR, Priscilla. Estágio supervisionado obrigatório: tendências e desafios na formação inicial de professores de Dança. **Anais do 6º Congresso Científico Nacional de Pesquisadores em Dança – 2ª Edição Virtual**. Salvador: Associação Nacional de Pesquisadores em Dança – Editora ANDA, 2021. p. 1099-1113.



CRI(s)ES<sup>4</sup> da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS) em parceria com o Grupo de Estudo, Extensão e Pesquisa Dança, Criação e Ensino (GEPEDANCE), da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Dança (PPGDan) da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Iniciada em agosto de 2019 pelo (GEPEDANCE), a primeira coleta de dados foi por meio de um questionário online dirigido às coordenadoras/es de cursos e/ou professoras/es responsáveis pelo acompanhamento do ESO nas respectivas instituições. Simultaneamente, o GPPED - Núcleo CRI(s)ES realizou entrevistas online, com o objetivo de conhecer como se configura os ESOs nas licenciaturas de dança no Brasil em relação às redes de educação básica das diversas localidades em que os cursos atuam.

Para a análise das entrevistas, os dados foram organizados e analisados a partir da proposta de Schütze (2011, apud BAUER; GASKELL, 2010, p. 106-107), em dois grupos: “material indexado” (fatos concretos) e material “não indexado” (sentimentos, emoções, sensações, valores). As respostas foram agrupadas em seis blocos: (a) Configuração e estrutura do estágio; (b) Estágio e as demais relações no ensino superior; (c) Supervisão de Estágio; (d) Estágio no campo; (e) Escola básica no seu município e mercado do trabalho para os egressos; e, por fim, (f) Preciosidades e alternativas encontradas para bailar com as dificuldades.

Trouxemos para nossa discussão outros autores como referencial teórico para essa pesquisa. Além de Cruz e Magalhães (2017), nos apoiamos nas discussões sobre estágio supervisionado propostas por Aroeira e Pimenta (2014), nas reflexões sobre formação de professores por meio da transposição entre as linguagens artísticas Araújo (2021) e, também, em Seligman (2011) e Raush e Dubiela (2013) para analisar o bem-estar docente, sentimentos gerados a partir das estratégias encontradas pelos supervisores de estágio.

No presente artigo, serão apresentadas algumas estratégias encontradas por Cursos de Licenciatura em Dança para assegurar a realização do Estágio Supervisionado Obrigatório (ESO), nas cinco regiões do país, no contexto atual. O trabalho traz o foco, sobretudo, para a formação inicial, isto é, sobre como os cursos, os coordenadores e professores supervisores de estágio nas universidades vêm desenvolvendo a experiência do ESO, especialmente no que tange a transposição

<sup>4</sup> Disponível em: [www.gpped.com](http://www.gpped.com).

entre as linguagens artísticas, as lutas políticas traçadas, a aproximação entre escola e universidade e a parceria com os egressos dos cursos.

## 2. Encontros para bailar

A partir de agora, traremos para essa conversa nossos respondentes, colegas e parceiros no enfrentamento dos desafios para a garantia do ESO em dança<sup>5</sup>.

As escolas de educação básica das redes públicas são a situação preferencial para a realização do ESO para as licenciaturas de dança. Com muito trabalho as licenciaturas vêm conseguindo seguir a Resolução CNE/CP nº 2 (BRASIL, 2019) que aponta a escola básica como prioritária para a realização do ESO.

Todavia, a ausência da Dança como componente curricular na maior parte das redes de ensino, associada à baixa presença de professores licenciados em dança atuando no campo da arte, em geral, nas escolas básicas, obrigam os cursos a criar alternativas para garantir o conjunto de horas de estágio para os acadêmicos. Dentre as 22 IES que nos concederam entrevista, 20 delas atuam nas escolas públicas e privadas de ensino, uma delas apenas nas escolas públicas e uma delas somente em instituições privadas. As escolas da rede privada se apresentam como opção por significarem, em alguns casos, relações institucionais mais simples, como apontado:

Infelizmente há muita burocracia para firmarmos o convênio com a rede pública de ensino, para além disso a falta da matéria específica de dança na grade curricular das escolas públicas nos faz procurar outros locais de estágio, como as escolas particulares (IES1. SE).

Algumas universidades permitem que os licenciandos realizem também parte das horas exigidas em contextos de ensino não formal e outras incluem o estágio na prática artística a fim que o acadêmico possa também se entender como um artista docente. Além da escola básica (educação infantil, fundamental e médio), os estágios acontecem em espaços não escolares, como lares de idosos, espaços de educação especial, ONGs, casa do menor infrator, centros de formação técnico

<sup>5</sup> Optamos por identificar os respondentes numericamente, em suas regiões, antecidos pela sigla IES, Instituição de Ensino Superior. Exemplo: IES. SE1 corresponde a um respondente do questionário e/ou entrevista de uma instituição da região Sudeste.

em dança, entre outras. Algumas IES distribuem em quatro períodos as 400 horas estabelecidas pela Lei. Em outras, o acadêmico inicia seu estágio a partir do 3º período. As atividades de estágio podem incluir o desenvolvimento de projetos que os próprios estagiários elaboram e promovem nas turmas, como também a ida a espetáculos, defesas públicas de artigos resultantes do estágio, apresentação de pôster em eventos científicos e elaboração de jogos e diversos materiais paradidáticos.

É frequente que os licenciandos sejam recebidos em escolas básicas da rede pública, mas em turmas das demais linguagens artísticas, por professores licenciados em educação artística, artes visuais, música e/ou artes cênicas, ou até mesmo por docentes licenciados em dança, mas que atuam nas componentes curriculares Arte e Artes Cênicas. A esse respeito foi identificado que 97% das IES atuam com o que Araújo (2021) chama de transposição entre as linguagens artísticas (TLA). Essa transposição é vista como uma possibilidade de abordagem dos saberes específicos de Dança em uma aula de outra linguagem artística. Araújo nos explica que ao transpormos os conteúdos das Artes Visuais, por exemplo, em temática para as aulas de Dança, fazemos um caminho de diálogo inventivo e criativo de uma linguagem para outra, próximo ao que Haroldo de Campos nomeia de transcrição.

Na transcrição, o objetivo é traduzir determinado conteúdo buscando uma equivalência criativa de termos e expressões, ou seja, podemos dizer que a tradução criativa consiste em traduzir uma mensagem — não somente um texto. A diferença de tradução para transcrição, segundo Haroldo de Campos (2013), é muito mais do que transportar o texto de um idioma para outro — que em nosso caso, seria da linguagem das Artes Visuais ou Música para a Dança — é sim como uma recriação daquele texto (ARAÚJO, 2021, p. 118).

Também Araújo (2021) sugere que o estagiário, ao atuar com a transposição entre as linguagens artísticas, direta ou indiretamente, minimiza a resistência e o desconforto causado a professores regentes que atuam no ensino de outras linguagens artísticas que não a dança e que recebem os estagiários de dança. Muitos docentes alegam já ter seus planejamentos dirigidos às Artes Visuais, por exemplo, linguagem em que são formados e percebem a chegada de estagiários em Dança como fator que acaba por atrapalhar o desenvolvimento e o cumprimento dos conteúdos previstos, justificando desse modo a resistência em recebê-los.

Ainda que os respondentes não nomeiem como transposição de

linguagens artísticas essa prática, atestam que utilizam essa adaptação dos saberes de outras linguagens das artes para a dança, com frequência:

Eles [os estagiários] ministram conteúdos de dança mesmo que o professor regente seja das artes visuais. Eles partem do planejamento do professor para fazer sua aula de dança. Um exemplo recente foi um dos nossos alunos que fez uma aula das trajetórias espaciais de Laban a partir de uma aula de desenho (IES. N1).

Outras instituições entendem atuar na perspectiva da interdisciplinaridade, defendendo-a como algo essencial para a atuação do estagiário na escola, como vemos:

Dependendo de onde eles [estagiários] atuam, é proporcionada uma experiência muito interessante de interdisciplinaridade, de pensar o 'movimento' utilizando de estratégias que possam dialogar com o aprendizado das outras linguagens [...] A professora responsável por um dos nossos estágios geralmente divide os acadêmicos para atuarem nas outras linguagens, dessa forma eles fazem experiências corporais a partir de temas disparadores de outras linguagens utilizando corpo e tinta, performance, etc (IES. CO 1 e 2).

Essa realidade que permeia a grande maioria dos estágios em dança no Brasil também foi apontada pelos supervisores de estágio das IES. N 2, CO1, CO2 e CO3, SE2 e SE3, S1 e S2, como exemplificado:

Trabalhamos a partir do conteúdo do professor regente, por exemplo: se ele está trabalhando com história da Arte, isso pode se transformar na pergunta: Qual a concepção de corpo neste período histórico? Que corpo é esse que foi retratado naquela obra? Muitas vezes na escola, os estudantes e professores que nos recebem, nem sabem que existe o curso de dança na cidade (IES. SE 2)

A presença de estagiários impacta de diferentes formas o trabalho desenvolvido nas escolas. Paiva e Figueiredo (2016) apontam que, muitas vezes, a presença de estagiários nas escolas, redesenha as relações consolidadas nas instituições, já que

Uma gama de questões delicadas, por vezes paradoxais, vai se estabelecendo nos entremeios das relações que compõem o Estágio. No bojo destas estão as/os agentes principais, estagiárias(os), professoras supervisoras, professoras orientadoras e coordenadora de Estágio, tencionando-se e acolhendo mutuamente as proposições lançadas e (re)construindo essas relações (PAIVA; FIGUEIREDO, 2016, p. 990).

A presença de estagiários enriquece, transforma e desorganiza o estabelecido, já que coloca à prova a organização das instituições, escolas e

universidades, e as macroestruturas que as garantem.

### 3. Tecendo redes e ampliando o campo: trazendo a escola como *partner*

Várias das IES investigadas apresentam e discutem com seus estagiários os desafios do campo de trabalho que enfrentarão, após a conclusão do curso. Enfatizam a necessidade da conscientização por parte dos acadêmicos/licenciandos de que é imperativo que se associem aos egressos na luta política para garantir espaço digno de atuação profissional em dança, sobretudo na educação básica. Professores supervisores entendem o momento do estágio como disparador dessas questões e de fomento para futuras conquistas políticas que devem ali já ser traçadas, como nos apontam supervisoras da região Nordeste e Sul: “Uma coisa que discuto muito com eles é a necessidade de entenderem que o trabalho deles é de resistência” (IES. NE1); “[...] nossos egressos precisam lutar para aceitarem a linguagem deles nas escolas e percebem isso logo no estágio e mais fortemente em seus primeiros trabalhos” (IES. S1).

A necessária articulação política para garantir o já conquistado – como, por exemplo, a Lei nº 13.278 (BRASIL, 2016)<sup>6</sup>, que indica a dança como conteúdo a ser abordado no componente curricular Arte –, ampliar e fortalecer o campo de atuação dos futuros professores de dança não parece ser entendida por muitos profissionais. Para Dalmás (2014), um dos desafios que essas lutas encontram é que geralmente temos de um lado um grupo participativo e, de outro, pessoas “mornas”, que não se comprometem ou são indiferentes ao processo, que não se mobilizam para uma mudança para bem comum. O autor lembra que

Muitos educadores estão convictos de que podem ficar à margem do político. Esta crença demonstra alienação. Dizem ter um posicionamento neutro, mas, na verdade, prestam um serviço aos que procuram manter o status quo. A educação não é neutra. Por ela se reforça ou se modifica a situação da sociedade (DALMÁS, 2014, p. 36).

A necessidade de mobilização e luta política por parte de profissionais da dança, artistas e professores universitários é exemplificada no depoimento da professora supervisora IES. N2:

<sup>6</sup> A Lei nº 13.278 altera a redação dos parágrafos 2º e 6º do artigo 26 da Lei nº 9.394, dispondo que as Artes Visuais, a Dança, a Música e o Teatro constituirão as linguagens a serem abordadas no componente curricular do ensino de Arte, de que trata o § 2º do art. 26 da Lei de Diretrizes de Base da Educação Nacional (LDB).

Temos que constantemente intervir nos concursos, pois geralmente a vaga é para artes, ou seja, só permitem assumir o concurso os licenciados em educação artística ou artes visuais. Quando é um concurso do Estado, por nossa universidade ser também estadual, é mais fácil esse diálogo, mas nem sempre conseguimos (IES. N2).

Tais depoimentos nos levam a pensar na resiliência que estes professores supervisores de estágio necessitam para exercer suas funções. O termo resiliência se refere, aqui, à capacidade de adaptação da pessoa frente a um contexto desfavorável e como esta utiliza os recursos positivos para enfrentar as adversidades.

Também no Centro-Oeste, uma professora supervisora relata que um grande grupo de pessoas do campo da educação, professores da rede, da universidade, pró-reitora se reúne em um fórum de educação. As trocas nesse fórum fortalecem o campo, como explica: “Como estamos passando por um certo desmonte da educação aqui no Estado, fizemos uma espécie de rede com diferentes frentes para nos fortalecer enquanto grande área” (IES. CO 3).

Outra professora, essa do Distrito Federal (IES. CO 2), diz que desde 2013 a aproximação com as escolas é maior, o que garante mais espaço de atuação para os estagiários. Esses avanços se dão tanto pelas novas leis quanto pela própria atuação e trabalho dos profissionais das universidades. Ela conta que:

No concurso que o governo do Distrito Federal fez, os primeiros lugares foram ocupados pelos alunos da licenciatura do IFB, algo que nos traz um orgulho enorme de dizer: o meu primeiro professor de dança do Distrito Federal da rede pública foi aluno nosso que assumiu. Ele, assim como outros, possui um papel muito importante nessa causa, para a dança estar dentro da escola básica no DF (IES. CO 2).

A supervisora de estágio da região Sul (IES. S1) também se orgulha pelo fato de que, no seu Município, de pequeno porte em relação aos demais que possuem licenciatura de dança na região Sul, há quatro egressos do teatro e três de dança atuando nas escolas públicas. Ela considera que essa é uma importante conquista e motivo de grande satisfação profissional.

Os resultados desse trabalho de articulação política têm se mostrado eficientes em alguns Municípios e Estados. Instituições e professores vêm conquistando novos espaços, enriquecendo a experiência dos estagiários e se percebem como importantes agentes dessas conquistas.

Rausch e Dubiella (2013) afirmam que o trabalho dos professores é

repleto de emoções e que estas interferem determinadamente em sua satisfação profissional. O sentimento de orgulho pelas conquistas profissionais, o bem-estar, tem efeitos positivos que alimentam os docentes em seu trabalho e os ajudam a achar forças para se dedicar à profissão e neste caso às lutas políticas necessárias. Seligman (2011) explica que o bem-estar abrange a emoção positiva, o engajamento, o sentido, os relacionamentos positivos e a realização frente a diversos aspectos da vida. Esse bem-estar se manifesta na satisfação relatada pela professora IES. CO2 e S1.

O acompanhamento de egressos pelos cursos de licenciatura e a relação dos professores supervisores de estágio com esses egressos também foram abordados nessa investigação. Os egressos aparecem como *partners* neste baile cheio de desafios que é o ensino de dança nas escolas. Na instituição NE2, os estagiários são orientados a procurar egressos do próprio curso que já atuam na educação básica, para que se informem sobre suas inserções no campo de atuação profissional. Os egressos são os licenciandos/acadêmicos no futuro próximo, são estes amanhã. Mas cabe aos professores supervisores fazer essa intermediação, como uma das respondentes relata:

Eu sempre ligo e combino diretamente com o professor regente egresso do nosso curso, pois tanto no Estado como no Município temos o privilégio de ter a disciplina dança na matriz curricular. De todo modo, já tivemos egressos afirmando que mesmo tendo a disciplina específica de dança, constantemente as gestões escolares e secretarias lhes lembram que eles são professores de arte da rede e que por vezes precisam realizar aulas de artes visuais (IES. NE2).

A importância do acompanhamento e da orientação do professor que recebe o estagiário, o professor regente, sua atuação como coformador no percurso dos acadêmicos, é inquestionável. Este auxilia o acadêmico a (re)significar o seu fazer docente, colabora com a construção da sua identidade profissional, o orienta, consciente ou inconscientemente, no dia a dia escolar, fazendo com que estes estagiários absorvam saberes práticos específicos aos lugares de trabalho, como rotinas, valores e regras. Na relação com o professor regente, os acadêmicos são instigados ao estudo e à reflexão sobre a realidade muitas vezes conflitante do cotidiano escolar, assim como a pensar em proposições de mudanças das condições existentes. Dividem conhecimentos sobre os contextos de ensino-aprendizagem, partilham de saberes em espaços de formação mútua. No estágio

supervisionado, há um encontro da realidade discursiva universitária com a realidade pragmática da escola. Como apontam Corrêa Junior, Souza Neto e Vedovatto Iza:

[...] o professor colaborador coloca-se tanto na posição de alguém que apenas observa como também assume a disposição de auxiliar ou intervir no desenvolvimento da aula e no desempenho dos estagiários. É a partir da colaboração do docente do espaço escolar, do estagiário perceber sua atuação com e como pesquisa e com o supervisor da IES propondo mediações de reflexão colaborativa, gerará profissionais mais bem preparados para o âmbito escolar, bem como uma real articulação entre universidade e escola e vice-versa (CORREA JUNIOR; SOUZA NETO; VEDOVATTO, 2017, p. 138).

Segundo o supervisor da IES. S2, a relação com a escola também ocorre no baile da “sedução”. S2 nos diz que o campo para estágio em dança que foi conquistado em seu Município decorreu a partir de várias estratégias. A primeira delas, é que o Projeto Pedagógico do próprio curso prevê que os acadêmicos desenvolvam ações na escola desde o seu ingresso na graduação. Assim, o ingresso na Universidade é também a chegada à escola. A esse respeito Aroeira e Pimenta assinalam que,

Compreendo que os Estágios, assim com a didática, não podem sozinhos ser responsáveis por realizar todas as articulações e interlocuções de um curso de formação de professores [...] mas essa tarefa deve estar embutida em cada disciplina, no sentido de não se perder de vista que a escola deve ser tomada como referência para a formação, resgatando-a como campo de atuação em todas as disciplinas desse curso (AROEIRA; PIMENTA, 2018, p. 15).

Outra estratégia encontrada é, a cada início de ano letivo, convidar os coordenadores das escolas parceiras para uma reunião na Universidade. Esta é planejada para que desde o espaço escolhido (caixa cênica), como as discussões promovidas e as performances de dança apresentadas, sejam vividos como um momento prazeroso e interessante para, de algum modo, seduzir a gestão escolar aos conhecimentos, especificidades e saberes da dança. “Geralmente após esse encontro eles saem encantados com a proposta de estágio, querendo que levemos nossos acadêmicos para a escola deles o quanto antes” (IES. S2), afirma o professor S2.

Investir em ações de formação continuada dirigidas a professores de educação básica é outro modo de aproximar os professores das escolas. Uma professora do Centro-Oeste (CO2) acredita que “[...] a escola pública necessita



compreender o que fazemos na graduação de dança, que dança é essa que deve ser desenvolvida na escola”. Nesse caso, alguns dos professores do curso de licenciatura oferecem formação continuada na escola de aperfeiçoamento da Secretaria de Educação local. Os professores desta rede de ensino precisam escolher ao longo do ano alguns cursos de formação continuada para fazerem e isso permite que os professores universitários fortaleçam as trocas com os da escola básica e apresentem as potências da dança. A importância de ações como essas, ainda que representem mais trabalho para os professores universitários, é reiterada pela respondente:

Quando esses professores chegam até nós, nossa intenção volta-se à sensibilização para a dança, a compreensão da dança na escola. Entendemos que essa necessidade de atuarmos nessas esferas onera muito para nós professores, mas é necessário, pois é uma questão estrutural de entendimento da dança na e para a escola (IES. CO2).

#### **4. Considerações finais - Sensações de bons bailares**

Os resultados da pesquisa apontam que, apesar das dificuldades vivenciadas, os cursos, docentes e supervisores de estágio encontram saídas e estratégias para bailar com esses desafios. Realizar encontros com gestores da escola básica que antecedem o início e ocorrem ao longo do estágio, a fim de estreitar os laços entre as universidades e as redes de ensino; atrair professores da educação básica por meio de oferta de cursos de formação continuada nas universidades e de outras ações de pesquisa e extensão, aproximando-os da linguagem da dança; e, ainda, trabalhar com transposição entre as linguagens artísticas, recebendo os estagiários em aulas de artes visuais, música e teatro para que estabeleçam pontes com a linguagem da dança, são algumas das estratégias encontradas pelas universidades e identificadas por essa pesquisa. Fomentar discussões e estimular o engajamento dos acadêmicos nas necessárias lutas políticas para fortalecimento do campo de ensino da dança tem sido, ainda, uma importante responsabilidade de professores supervisores de estágio.

Levando em conta a complexidade da docência, diversas relações com o saber são estabelecidas no ambiente escolar. O estágio oportuniza o encontro dos estudantes com essa realidade e os insere no conjunto de atores que deverão traçar uma diversidade de ações que envolvam tanto a gestão escolar, os estudantes e suas famílias, como os colegas professores de outras áreas, para garantir a

presença do ensino da dança na escola.

## Referências

ARAÚJO, C. **A Dança na disciplina de Arte: Transposição entre as linguagens artísticas.** Campo Grande: Ed. Life, 2021.

AROEIRA, K.; PIMENTA, S. (Org.) **Didática e Estágio.** Curitiba: Appris, 2018.

BAUER, M.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático.** Petrópolis: Vozes, 2010.

BRASIL. **Lei nº 11.788**, de 25 de setembro de 2008. Dispõe sobre o estágio de estudantes; altera a redação do art. 428 da consolidação das leis do trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996; revoga as Leis nº 6.494, de 7 de dezembro de 1977, e 8.859, de 23 de março de 1994, o parágrafo único do art. 82 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e o art. 6º da Medida Provisória nº 2.164-41, de 24 de agosto de 2001; e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/l11788.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11788.htm). Acesso em: 11 set. 2022.

BRASIL. **Lei nº 13.278**, de 2 de maio de 2016. Altera o §6º do art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que fixa as diretrizes e bases da educação nacional, referente ao ensino da arte. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2016/lei/l13278.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/l13278.htm). Acesso em: 11 set. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Cadastro Nacional de Cursos e Instituições de Educação Superior - Cadastro e-MEC.** 2021. Disponível em: <https://emec.mec.gov.br/emec/nova&gt;>. Acesso em: 17 mar. 2021.

BRASIL. **Resolução nº 2**, de 20 de dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Disponível em: [https://www.in.gov.br/web/dou/-/resolucao-n-2-de-20-de-dezembro-de-2019-\\*242332819](https://www.in.gov.br/web/dou/-/resolucao-n-2-de-20-de-dezembro-de-2019-*242332819). Acesso em: 10 set. 2022.

CORRÊA JUNIOR, J.; SOUZA NETO, S.; VEDOVATTO IZA, D. F. Estágio Curricular Supervisionado: lócus de socialização profissional, habitus e produção de saberes. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 31, n. 1, p. 135-152, jan./mar. 2017.

CRUZ, G.; MAGALHÃES, P. O ensino de didática e a atuação do professor formador na visão de licenciandos de educação artística. **Revista Educação e Pesquisa.** São Paulo, v. 43, n. 2, p. 483-498, abr/jun, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/nmWTTq4pjzqjDsH38X4xz7m/?lang=pt#>. Acesso em: 11 set. 2022.

DALMÁS, Â. **Planejamento participativo na escola**: elaboração, acompanhamento e avaliação. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

PAIVA, W. G.; FIGUEIREDO, V. M. C. Reflexões sobre a disciplina de estágio curricular obrigatório I e II do curso de licenciatura em dança da UFG. *In*: CONGRESSO DA ABRACE, 9, 2016, Uberlândia. **Anais [...]** Uberlândia: Associação Brasileira de Pesquisas e Pós-Graduação em Artes Cênicas – ABRACE, 2016.

RAUSCH, R. B.; DUBIELLA, E. Fatores que promoveram mal ou bem-estar ao longo da profissão docente na opinião de professores em fase final de carreira. **Revista Diálogos Educacionais**, Curitiba, v. 13, n. 40, p. 1041-1061, set./dez., 2013.

SELIGMAN, M. **Florescer**: uma nova compreensão sobre a natureza da felicidade e do bem-estar. Rio de Janeiro: Objetiva, 2011.

SILVEIRA, S. C. S. **Saberes docentes para o ensino de Dança**: relação entre saberes e formação inicial de licenciados em Dança e Educação Física que atuam em escolas da rede pública de ensino do Rio de Janeiro e região metropolitana. 2016. 268 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

SILVEIRA, S. C. S.; CIPRIANO NETTO, M. G.; MACEDO, C. R.; LIMA, G. R. F.; RAMALHO, J. M.; AGUIAR, P. Estágio supervisionado obrigatório: tendências e desafios na formação inicial de professores de Dança. CONGRESSO CIENTÍFICO NACIONAL DE PESQUISADORES EM DANÇA – 2a Edição Virtual, 6, 2021. **Anais [...]** Salvador: Associação Nacional de Pesquisadores em Dança – Editora ANDA, p. 1099-1113, 2021.

Christiane Araújo (UEMS)

E-mail: [chris.araujo@uems.br](mailto:chris.araujo@uems.br)

Doutora e Mestre em Educação (UCDB), licenciada e bacharel em Dança. Professora dos cursos de Dança e Teatro da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul. Coordenadora do GPPED – Núcleo CRI(s)ES (Grupo de pesquisa de Poéticas e Educação em dança: corpos ressignificados em instituições escolares). Atualmente coordenadora da licenciatura de Dança da UEMS.

Silvia C. Soter da Silveira (UFRJ)

E-mail: [ssotersilvia@gmail.com](mailto:ssotersilvia@gmail.com)

Professora da Faculdade de Educação e do Programa de Pós Graduação em Dança (PPGDan) da Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ, Doutora em Educação pela UFRJ, Mestre em Teatro pela UNIRIO (2005), Licenciada em Dança pela Universidade de Paris 8 (França/1996); coordena o Grupo de Estudo, Extensão e Pesquisa Dança, Criação e Ensino.

## **Etnocurrículo, autoetnografia e formação em Dança: narrativas de um professor/redator afrocentrado sobre o referencial curricular de São Francisco do Conde-BA**

Danilo dos Santos Ferreira (UFBA/UNILAB)

Comitê Temático Formação em Dança

**Resumo:** Este artigo trata-se de um Estado da Arte que é fruto de um mapeamento nas áreas de Dança e Educação sobre produções acadêmicas que tratem dos conceitos de etnocurrículo, afrocentricidade, currículo em Dança, autoetnografia e professoralidades categorias que delimitam e “suleiam” a pesquisa a ser desenvolvida durante o doutorado. Buscou-se através do Google acadêmico, Scielo, Repositório da UFBA, Periódicos Capes esses descritores juntos e separados afim de explorar diversas possibilidades de busca. Adotarei a autoetnografia como metodologia a fim de descrever os processos e experiências durante as minhas aulas enquanto professor de Dança da educação básica de São Francisco do Conde-BA. Após o Estado da Arte pretende-se utilizar os registros das aulas de Dança em uma Escola de Ensino Fundamental Anos Iniciais para tensionar aspectos relacionados a pesquisa como a afrocentricidade como perspectiva curricular, visto que o município possui mais de 90% da população que se autodeclaram negra, segundo o IBGE.

**Palavras-chave:** ETNOCURRÍCULO. AUTOETNOGRAFIA. DANÇA. FORMAÇÃO. AFROCENTRICIDADE.

**Abstract:** This article is about a State of the Art that is the result of a mapping in the areas of Dance and Education on academic productions that deal with the concepts of ethnocurriculum, Afrocentricity, curriculum in Dance, autoethnography and professorality categories that delimit and "sule" the research to be developed during the doctorate. We searched through Google academic, Scielo, UFBA Repository, Capes Periodicals these descriptors together and separately in order to explore various search possibilities. I will adopt autoethnography as a methodology in order to describe the processes and experiences during my classes as a Dance teacher in basic education in São Francisco do Conde-BA. After the State of the Art, it is intended to use the records of Dance classes in an Elementary School Anos Iniciais to stress aspects related to research such as Afrocentricity as a curricular perspective, since the municipality has more than 90% of the population who declare themselves black, according to the IBGE.

**Keywords:** ETHNOCURRICULUM. AUTOETHNOGRAPHY. DANCE. FORMATION. AFROCENTRICITY

### **Aspectos Iniciais**

Este Estado da Arte é fruto de um mapeamento nas áreas de Dança e

Educação sobre produções acadêmicas que tratem dos conceitos de etnocurrículo, afrocentricidade, currículo em Dança, autoetnografia e professoralidade categorias que delimitam e “suleiam” a pesquisa a ser desenvolvida durante o doutorado. Buscou-se através do Google acadêmico, Scielo, Repositório da UFBA, Periódicos Capes esses descritores juntos e separados afim de explorar diversas possibilidades de busca. Porém dentre os trabalhos lidos, os que mais se aproximam da minha pesquisa foram os encontrados no repositório da UFBA.

O município de São Francisco do Conde-BA, faz parte da Região Metropolitana de Salvador-RMS e culturalmente sente-se pertencente ao Recôncavo Baiano. Um município rico financeiramente pela arrecadação dos royalties do petróleo, mas também é rico em manifestações como: Paparutas, Caretas, Capabodes, Lindro Amor Axé, Meninos de Lama, Bumba-meu-boi, Burrinha, Amigo Folhagem, Mandu, Samba chula e muitas outras manifestações culturais.

Apresento como pressuposto a interseção inerente entre currículo e formação explicitadas na experiência de construção do Referencial Curricular Franciscano. Tendo como objeto da pesquisa o Currículo de Dança dentro do Referencial. Utilizarei a autoetnografia como método para narrar de forma epistêmica, dissertativa e implicada os movimentos curriculares fundantes no processo articulando com pensamentos pós-construção, pós-pandemia e diante de novas realidades pesquisar como essa currículo se configura de maneira prática nos corpos dos estudantes.

## **Etnocurrículo**

Pensando no universo de pesquisas sobre currículo e a intenção do recorte da minha pesquisa no doutorado resolvi delimitar a busca por pesquisas acadêmicas sobre etnocurrículo. A escolha do termo também foi pelo fato de ser a concepção de currículo adotada pela rede municipal de educação de São Francisco do Conde para construção do Referencial Curricular Franciscano-RCF, nome escolhido para o currículo vislumbrando os aspectos locais trazendo o adjetivo pátrio como uma metáfora de pertencimento. Foi criado um grupo de estudos sobre currículo e escolhemos trilhar um caminho amparados pelos fundamentos e

dinâmicas do etnocurrículo<sup>1</sup>.

Do âmago da Teoria Etnoconstitutiva de Currículo, a perspectiva etno é uma transversalidade fundante, que está interessada, de forma densa, na constituição dos saberes da experiência, sempre percebidos como constitutivos importantes de possibilidades curriculares e formativas, nas quais não se cultivam as antecipações que acabam por enquadrar a experiência e transformá-la num epifenômeno, numa ausência, ou numa pasteurização epistemológica (MACEDO, 2016, p. 39).

A noção de currículo como espaço de construção com o outro e não apenas sobre o outro é um princípio ético que me aproxima dessa forma de compreensão desse construto complexo que é o currículo. Outro ponto relevante é a valorização dos saberes enquanto forma de conhecimento e a experiência como fundante para o processo formativo, o que Macedo prefere chamar de formacional porque a formação depende do outro.

Em termos conceituais, corroboro com o entendimento do currículo como uma invenção pedagógica, um artefato sócioeducacional que se configura nas ações de conceber, organizar, institucionalizar, implementar e avaliar saberes direcionados para processos formacionais. “Nesses termos, implicam saberes tanto sociotécnicos, quanto éticos, políticos, estéticos, culturais e espirituais” (MACEDO, 2018).

Desse forma, faz-se necessário estar sempre refletindo criticamente, reorganizando e atualizando os processos curriculares, didáticos e metodológicos da área Arte/Dança e a intrínseca relação entre as dimensões subjetivas, identidades, culturas, saberes dos sujeitos envolvidos e suas relações diretas com a formação do educando\sujeito\corpo na busca de outras formas de conhecimento, em busca de um projeto educacional que dialogue com o contexto tanto dos alunos quanto dos educadores.

A emergência das questões da cultura e os atos de currículo: possibilidades de transculturalismo crítico, é uma dissertação apresentada ao programa de pós-graduação em educação da UFBA de autoria de Teixeira Neto (2008). A pesquisa etnográfica em questão é permeada pela noção de multirreferencialidade trata da cultura e do currículo. Considerando a cultura como campo de negociações e luta entre os diferentes grupos sociais pelas significações e identidades nas teias de significado e suas interpretações multicentradas que se dão em fronteiras, hibridizações e traduções.

<sup>1</sup> MACEDO, Roberto Sidnei. **A teoria etnoconstitutiva de currículo: teoria-ação e sistema curricular Formacional**. Curitiba: CRV, 2016.

Pretendo ao pesquisar, descrever o processo de como RCF dialoga com o contexto escolar, cultural local e aulas de Dança nas Escolas do município, em especial a escola que leciono. Após a participação na construção, tenho agora a experiência de estar do “outro lado”. O lado do professor que é aquele que dinamiza o currículo na sala de aula. Currículo é algo vivo, vai além de um documento ou grade de conteúdos.

Experiências Curriculantes e Coautoria de Si: Compreensões Poéticas dos Discursos de Estudantes do Ensino Médio de uma Escola Pública Estadual de Tucano/BA. É uma tese que foi apresentada ao programa de pós-graduação em educação da UFBA na linha de currículo e (in)formação com autoria de Maria José Firmino da Silva (2021).

A tese trata de uma pesquisa que investiga a relação entre experiências curriculantes e coautoria de si que compreende os estudantes como coautores curriculantes, que interferem, recriam, tencionam e alteram através de seus atos de currículo, as políticas de currículo. Para Firmino entender os estudantes enquanto coautores curriculantes, necessita de uma escuta sensível do ser-sendo, na sua incompletude pela qual estudantes, professoras e professores ensinam e aprendem. Quando os estudantes se tornam coautores rompem com as imposições curriculares e institui novos movimentos curriculantes.

A perspectiva da teoria etnoconstitutiva de currículo tem como um de seus fundamentos que qualquer ator social é um ser pensante, produtor de conhecimento e “não é um idiota cultural”. A não hierarquia de conhecimentos, formas de conhecimento ou áreas de conhecimento é um princípio inerente a essa teoria, até porque seria contraditório ter a multirreferencialidade como lastro teórico e fazer acepção de epistemologias/ciências.

Encontrei poucos trabalhos sobre etnocurrículo nas plataformas, a maioria dos trabalho que encontrei teve como autor o Prof. Dr. Roberto Sidnei Macedo. O artigo a Teoria Etnoconstitutiva de Currículo e a Construção por Professores Municipais do “Referencial Curricular Franciscano” foi escrito por ele e por Cristiana Ferreira que era diretora pedagógica na época de construção do RCF e atualmente é doutoranda no programa de pós-graduação em educação da UFBA. Este artigo me interessa muito, porque tem o olhar técnico de Macedo que foi consultor na elaboração do RCF e da ex-diretora pedagógica que é “franciscana” e coordenadora pedagógica na rede municipal de educação.

Encontrei no repositório da UFBA meu trabalho de conclusão de curso no PRODAN intitulado “A Dança/Arte no Referencial Curricular Franciscano: Por um currículo afrocentrado e etnoconstitutivo”. Uma pesquisa que defendia de maneira implicada a afrocentricidade como perspectiva curricular pelo fato da cidade ter mais de 90% da população negra, segundo o IBGE e ter também o campus da Universidade Internacional da Integração da Lusofonia Afrobrasileira-UNILAB, o *campus* dos Malês. Que tem provocado outras formas de pensamento em relação a África, racismo e ancestralidade.

### **(etno) Currículo em Dança**

A Dança, Música, Artes Visuais e Teatro compõe o componente curricular Arte, sendo asseguradas de modo obrigatório via lei nº 13.278, 02 de Maio de 2016. Destaca-se o entendimento da Dança enquanto campo epistêmico e cognitivo para que não seja tratada como mera atividade lúdica e entretenimento para festas e datas comemorativas.

Ao pesquisar sobre currículo em Dança no repositório da UFBA encontrei poucos trabalhos que tratem sobre o currículo de Dança na Educação básica.

Dança(s) Popular(es), Brinquedo de Gente Grande: Etnoimplicação e multirreferencialidade no currículo da Escola de Dança da UFBA é uma dissertação apresentada ao programa de pós-graduação em Dança da UFBA e tem como autor Denilson Francisco das Neves (2016). Apesar da pesquisa tratar do currículo no âmbito de uma instituição federal dialoga diretamente com o tema da minha pesquisa. Por escolher conceitos chaves como multirreferencialidade e etnoimplicação para tratar de questões curriculares.

Dança Salvador: Mapeando o Ensino da Dança da Rede Municipal de Ensino de Salvador/Ba é também uma dissertação apresentada ao programa de pós-graduação em Dança da UFBA de Ana Flávia Jesus Oliveira Cazé (2014).

Uma pesquisa que se dedica a conhecer, por meio de análise exploratória e descritiva, o contexto do ensino da Dança na Rede Municipal de Ensino em Salvador – BA, a partir de sua inserção na escola desde o final da década de 1990 até 2014. Por meio de procedimentos metodológicos exploratórios e descritivos a autora fez questionamentos sobre o processo da inserção da Dança nas escolas da Rede Municipal de Salvador, quais as escolas que possuem a Dança inserida no



currículo dentre outras perguntas importantes que traz uma perspectiva da Dança na educação da cidade.

Considero a pesquisa de Ana Flávia Cazé de suma importância para conhecer a Dança na rede municipal de educação de Salvador e diretamente importante para a minha pesquisa que trata da Dança na rede municipal de educação de São Francisco do Conde que faz parte da região metropolitana.

Ensino de Dança na Escola: desafios e perspectivas na visão de professores Cecília Silvano Batalha e Giseli Barreto da Cruz (2019) é um artigo de uma pesquisa realizada no Estado do Rio de Janeiro que busca como professores licenciado em Dança concebem o ensino da mesma e o que fazem a favor da sua inserção enquanto área de conhecimento no currículo escolar.

Outro texto importante para entender o ensino de Dança bem como a Dança no currículo em outro espaço geográfico diferente da Bahia e do Nordeste. O artigo provoca análise de como as aulas de Dança nas escolas públicas podem contribuir para a ampliação ou reconhecimento da Dança enquanto área de conhecimento.

Tensões e Reflexões Sobre o Ensino da Arte/Dança na Escola de Andréa Bittencourt De Souza (2017). O artigo aborda a obrigatoriedade do ensino da Dança no ensino básico, dentre as outras linguagens das Artes, como uma das poucas conquistas na esfera legislativa em 2016, uma conquista para educação básica que não decorreu por causa da boa vontade dos legisladores, ao contrário, é fruto de um amplo processo de curricularização da Dança.

Uma pesquisa realizada em escolas públicas e particulares do Rio Grande do Sul que reflete sobre a inserção dos licenciados em Dança na escola e tensionando as brechas entre a formação do professor de Dança e aquilo que a escola e seus alunos desejam.

## **Autoetnografia**

Sou Danilo dos Santos Ferreira, filho de marisqueira e neto de lavadeira. Um homem negro de origem pobre que escolheu a Dança, desafiando as perspectivas da família da cidade de São Francisco do Conde, cidade do recôncavo baiano. Fui aluno da rede pública de educação de São Francisco do Conde.

A autoetnografia como método de investigação artística sobre a

expressividade na performance pianística é um artigo escrito por Alfonso Benetti (2017). Trata da autoetnografia como método de investigação artística e sugere que abordagem autoetnográfica é um método adequado de pesquisa relacionado à performance musical na medida em que registra de forma eficiente o processo habitual de prática do instrumentista e fornece uma descrição completa sobre os elementos envolvidos.

Apesar de alguns pensamentos dualistas presente no artigo como o termo “processos mentais e físicos”, escolhi o mesmo porque além de um trabalho feito com autoetnografia é relacionado ao campo das Artes o que pode aproximar em algumas formas de cosmovisão de mundo.

Ancoradas no corpo, ancoradas na experiência: etnografia, autoetnografia e estudos em Dança Mônica Fagundes Dantas (2016) é um artigo que busca refletir sobre a contribuição – e os limites – da etnografia e da autoetnografia para pesquisa em dança. Situa a etnografia e a autoetnografia, traçando relações com estudos no campo da dança e apresenta alguns estudos que, servindo-se de uma abordagem etnográfica ou auto-etnográfica, ancoram-se radicalmente no corpo.

No “Olho do Furacão”: Uma Autoetnografia em uma Escola da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre. Um artigo escrito por Fabiano Bossle e Vicente Molina Neto (2009). O texto aborda a realização de uma pesquisa autoetnográfica em uma escola da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre. O trabalho de campo autoetnográfico compreendeu o período de 17 meses – setembro de 2006 a janeiro de 2008.

O artigo ressalta a importância da realização de uma autoetnografia para compreensão das práticas educativas a partir do reconhecimento dos sentimentos e das emoções do próprio sujeito que pesquisa.

O método da autoetnografia na pesquisa sociológica: atores, perspectivas e desafios, artigo escrito por Silvio Matheus Alves Santos (2017). Tem como proposta apresentar a autoetnografia enquanto gênero da etnografia e tem por objetivo expor e desenvolver os aspectos fundamentais/específicos do conceito de autoetnografia, suas bases e potencialidades.

O autor argumenta que a autoetnografia pode ser reconhecida como metodologia científica e crítica, capaz de desvendar, em sua maneira autorreflexiva, novos e profícuos caminhos para a pesquisa sociológica. Acrescento que para além da pesquisa sociológica a autoetnografia pode ser utilizada de forma assertiva em

diversas áreas como a área de Arte.

Para Versiani (2002), a autoetnografia pode ser uma alternativa interessante àqueles que focalizam a dimensão instável e processual da subjetividade construída dialogicamente em processos interpessoais, opondo-se, portanto, à noção de sujeito estável e unívoco. A autoetnografia surge como uma resposta às etnografias produzidas pelos colonizadores, que escreviam/escrevem sobre os outros em uma posição colonizadora/etnocêntrica/eurocêntrica.

## **Professoralidade**

Durante minha formação acadêmica e profissional fui aluno bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID em 2010, experiência significativa na minha formação de professor. Conclui o curso de graduação em 2012 e no mesmo ano fui contratado como professor de Dança e de Arte de uma escola particular em São Francisco do Conde. Também trabalhei no Programa Mais Educação do Ministério da Educação. Através desse Programa, ministrei oficina de Dança em três unidades: Escola Estadual Ana Junqueira Ayres Tourinho, Instituto Municipal Luiz Viana Neto (Fundamental Anos Finais) e Joaquim Inácio de Aragão Bulcão (Fundamental Anos Iniciais). Experiências significativas para a minha formação enquanto professor.

Em 2015 passei no REDA em Salvador e em São Francisco do Conde. Consegui conciliar meus horários nas duas cidade. Em 2017 fui convocado a assumir o cargo de professor de Dança através do concurso público feito em 2016. Fui convidado para fazer parte da Gerencia de Arte/Educação dentro do departamento pedagógico da Secretaria de Educação de São Francisco do Conde. A Rede Municipal de Educação de São Francisco do Conde possui atualmente 53 unidades escolares e 7.936 alunos matriculados (dados informados em setembro/2020 pela SEDUC).

A precarização do trabalho docente no século XXI: o precariado professoral e o professorado estável-formal sob a lógica privatista empresarial nas redes públicas brasileiras é um resumo expandido sobre a tese de Amanda Moreira Silva (2018). A pesquisa buscou compreender os dilemas do trabalho docente vislumbrados na atual conjuntura brasileira na época da escrita. A tese defendia que há uma precarização de novo tipo do trabalho docente nas redes públicas de

educação básica e apresenta três categorias para análises e discussões: precariado professoral, professorado estável-formal, professorado subjetivamente adaptado. Texto importante, pois não se pode falar dos saberes/fazer do professor sem falar na precariedade da profissão.

Atratividade da Carreira Docente na Educação Básica: Fios de Reflexões Sobre o Prazer e o Sofrimento da Professoralidade escrito por Marilete Calegari Cardoso, Sandra de Oliveira Figueiredo e Sara Evangelista da Conceição Soares (2016). É um artigo que visa apreender as complexas relações entre as dimensões subjetivas e objetivas da profissionalização docente na educação básica e compreender as percepções acerca da atratividade da carreira docente que se adentra no conteúdo das “falas” e “sinalizações” de docentes que atuam como gestoras no âmbito da educação básica.

Movimentos dialógicos dos currículos praticados e os fios da professoralidade é um trabalho escrito por Marlene Xavier, Eliane Mineiro e Ester Maria Souza (2016). Um trabalho apresentado em um formato curto, mas que possui diversos pontos importantes para a reflexão sobre currículo e professoralidade.

O estudo teve como objetivo compreender os movimentos dialógicos dos currículos praticados na constituição da professoralidade, acompanhando os movimentos cotidianos vivenciados na (re)elaboração curricular. Para as autoras “os currículos praticados pelos docentes estão diretamente relacionados ao processo de tornarem-se professores”. Por isso, a formação docente não pode ser entendida como um processo linear de acumulação de conhecimentos, adquirida apenas nos espaços acadêmicos, mas como uma tessitura das redes de conhecimento.

Por último e não menos importante, trago uma indicação do meu orientador, o Prof. Dr. Thiago Assis, que foi o livro a Estética da Professoralidade: um estudo crítico sobre a formação do professor. Livro escrito a partir da tese de doutorado Intitulada Estética da professoralidade: um estudo interdisciplinar sobre a subjetividade do professor.

Ao se deparar com o desafio de utilizar a própria prática e a sua história como fonte de pesquisa, o autor chama de andar sobre o fio de navalha o relato autobiográfico. Pereira defende que não é pelo simples fato de passar por um curso de formação que alguém vem a ser professor. E argumenta também que não é pelo fato de ser contratado por uma escola ou universidade. E nos provoca a refletir sobre como alguém se torna professor?

## Afrocentricidade

A construção do currículo da educação básica de São Francisco do Conde é demarcada pela implicação dos sujeitos que percebem a necessidade de um currículo voltado para a realidade do município e que atenda de fato o ensino da cultura afro-brasileira. O conhecimento em África é o que vai nos aproximar da nossa ancestralidade nos fortalecendo em nossos processos identitários.

A educação e o ensino em todos os graus elementar, médio e superior serão completamente gratuitos e abertos sem distinção a todos os membros da sociedade quilombista. A história da África, das culturas, das civilizações e artes africanas terão um lugar eminente nos currículos escolares. Criar uma Universidade Afro-Brasileira é uma necessidade dentro do programa quilombista. (NASCIMENTO, 1980, p. 276)

A UNILAB é essa Universidade Afro-Brasileira idealizada por Abdias do Nascimento em 1980. São Francisco do Conde possui o privilégio em ter o campus dos Malês em suas terras. Nada mais justo que continuar o projeto de uma educação quilombista/afrocentrada na Educação Básica.

Ao refletir sobre o RCF e a cultura do município, bem como todos os atos de currículo do mesmo, é uma questão ética uma educação atrelada a afrocentricidade, ancorada nos princípios da coletividade, do cuidado com o outro, dos saberes e na ideia de ancestralidade.

A ideia afrocêntrica refere-se essencialmente à proposta epistemológica do lugar. Tendo sido os africanos deslocados em termos culturais, psicológicos, econômicos e históricos, é importante que qualquer avaliação de suas condições em qualquer país seja feita com base em uma localização centrada na África e sua diáspora. Começamos com a visão de que a afrocentricidade é um tipo de pensamento, prática e perspectiva que percebe os africanos como sujeitos e agentes de fenômenos atuando sobre a sua própria imagem cultural e de acordo com seus próprios interesses humanos' (ASANTE, 2009a, pag. 93).

A noção de afrocentricidade pode ajudar a superar o eurocentrismo no sistema educacional brasileiro. A ideia de afrocentricidade surge em oposição ao eurocentrismo que legitima uma supremacia racial e ao mesmo tempo inferioriza a raça negra. Durante muito tempo os negros foram vistos como incapazes de produzir sua própria história.

O artigo do filósofo Renato Nogueira Afrocentricidade e Educação: os princípios gerais de um currículo afrocentrado (2010), tem sido uma referência significativa para construção de um currículo afrocentrado ancorados nos princípios

e valores africanos. É fundamental que um currículo vivo, relacionado com o contexto, possa refletir quem somos. Pois é inadmissível que diante de tantas culturas, raças e etnias o currículo e as práticas educativas, em pleno século XXI, ainda sejam baseadas em concepções eurocêntricas que violentam os alunos em vários aspectos, inclusive o estético.

Tipicamente, o afrocentrista deseja saber se a linguagem usada em um texto é baseada na ideia dos africanos como sujeitos, isto é, se o escritor tem alguma compreensão da natureza da realidade africana. Por exemplo, quando um inglês ou um norte-americano chama uma casa africana de "choupana", está deturpando a realidade. O afrocentrista aborda a questão do espaço de moradia dos africanos do ponto de vista da realidade africana. A ideia de casa na língua inglesa faz presumir um prédio moderno, com cozinha, banheiro e áreas de recreação, mas o conceito africano é diferente. [...] Portanto, é importante que ao avaliar as ideias culturais africanas, a pessoa preste muita atenção ao tipo de linguagem que está sendo usado. No caso dos domicílios africanos, deve-se primeiro perguntar o nome que eles próprios atribuem ao lugar em que dormem. Essa é a única forma de evitar o uso de termos negativos como choupana para se referir aos lugares em que vivem os africanos (ASANTE, 2009a, p. 98-99).

O posicionamento por um currículo afrocentrado é por acreditar, ou melhor, não aceitar que em uma cidade negra, com um Campus da UNILAB, com filhos de africanos e africanas estudando na Rede Municipal de Educação, tenha como base pensamentos eurocêntricos e uma história contada pelos colonizadores. Precisamos ser agentes e agenciar nossos alunos para que sejam cada vez mais emancipados e livres da colonialidade que nos prendem aos meus lugares de subalternidade e submissão.

Apesar da força de lei desses documentos e do esforço da comunidade afro-brasileira para que este importante marco legal não se torne letra morta, ainda temos muito caminho a percorrer para que o ensino desses conteúdos seja uma realidade em nossas escolas. Esta constatação nos levou as seguintes interrogações: por que uma lei federal pode ser descumprida sem maiores consequências? Que contribuição eu, como professor e pesquisador da educação, poderia oferecer para que a lei 10.639/03 seja efetivamente cumprida? Estas foram algumas das questões que inspiraram este trabalho (BENEDICTO, 2016).

Afrocentricidade: um conceito para a discussão do currículo escolar e a questão étnico-racial na escola escrito por Maurício Silva (2016) é um artigo que trata da relação entre a Lei nº 10.639 de 2003 e o currículo escolar. O artigo discute a aplicação de um currículo afrocentrado, tomando como ponto de partida o conceito de afrocentricidade, proposto pelo educador afroamericano Molefi Asante. A noção de afrocentricidade se opõe à visão excludente, discriminatória e preconceituosa que

a cultura eurocêntrica historicamente manifesta, defendendo a assunção dos afrodescendentes como sujeitos e agentes de práticas culturais e escolares (ASANTE, 2009).

Afrocentricidade e Interculturalidade Crítica na Educação: reinventar a escola a partir da diferença é um artigo escrito por Jonathas Vilas Boas de Sant'Ana, João Henrique Suanno, Raimundo Márcio Mota de Castro. O artigo tensiona as o assentamento da escola no paradigma científico newtoniano-cartesiano baseado na colonialidade do poder e sugere como via de rompimento com esta realidade o fortalecimento da interculturalidade e a descolonização epistemológica. O artigo aponta a potencialidade do paradigma da afrocentricidade para a construção de uma educação intercultural crítica que leve à reinvenção da educação escolar.

### Aspectos inconclusos

Este estado da arte foi o primeiro após dar início ao doutorado. Escolhi textos e pesquisas que se aproximem dos princípios que acredito enquanto professor antirracista e afrocentrado. Pretendo dialogar com todos esses autores e autoras que foram citados e almejo que eles e elas contribuam para a produção escrita da tese e para minha atuação em sala de aula.

Após 04 (quatro) anos fora da sala de aula, atuando na Secretaria de educação de São Francisco do Conde e na Secretaria de Cultura e Turismo da mesma cidade. Retorno ao trabalho de professor de Dança me (re)adaptando ao ensino presencial, assim como os alunos, colegas e gestores depois de 02 (dois) anos de pandemia que agravou as desigualdades sociais, incluindo principalmente a diferença em relação ao ensino e aprendizagem de crianças pretas e pobres e crianças brancas.

O tema e abordagem da pesquisa foram afetados depois do VII Encontro Científico através do comitê Formação em Dança e aqueles que estavam presentes. Etnocurrículo, autoetnografia e formação em Dança: narrativas de um professor/redator afrocentrado sobre o Referencial Curricular de São Francisco do Conde é uma pesquisa com diversos atravessamentos e que tensiona diversas questões.

Concluo dizendo que não concluo nada, iremos juntos aprendendo e tensionando tudo isso que foi trazido para a roda e muitas outras vozes, textos e danças.

## Referências

ASANTE, M. K. Afrocentricidade: Notas sobre uma posição disciplinar. *In*: Elisa 2 Nascimento (org.). **Afrocentricidade Uma abordagem epistemológica inovadora**. São Paulo. Selo Negro, 2009a, p. 93-110.

BATALHA, C. S.; CRUZ, G. B. Ensino de dança na escola: desafios e perspectivas na visão de professores. **Revista Diálogo Educacional**, [S. l.], v. 19, n. 62, out. 2019. Disponível em:  
<https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/24706>.

BENEDICTO, R. M. **Afrocentricidade, educação e poder**: uma crítica afrocêntrica ao eurocentrismo no pensamento educacional brasileiro. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2016.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: Educação Infantil e Ensino Fundamental. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018.

CARDOSO, M. C., FIGUEIREDO, S. O., SOARES, S. E. C. Atratividade da carreira docente na educação básica: fios de reflexões sobre o prazer e o sofrimento da professoralidade. **Revista De Iniciação à Docência**, v. 1, n. 1, p. 25-36, 2016.

CAZÉ, A. F. **Dança Salvador**: Mapeando o Ensino da Dança da Rede Municipal de Ensino de Salvador/Ba. Dissertação (Mestrado em Dança) - PPG-Dança-UFBA, Salvador, 2014.

DANTAS, M. F. Acoradas no Corpo, Acoradas na Experiência: Etnografia, Autoetnografia e Estudos em Dança. **Urdimento**, Florianópolis, v. 2, n. 27, p. 168-183, 2016.

FERREIRA, D. **A Dança/Arte no Referencial Curricular Franciscano**: Por um currículo etnocentrado e etnoconstitutivo. Monografia - PRODAN-UFBA, Salvador, 2021.

MACEDO, R. S.; DOS SANTOS, C. F. A Teoria Etnoconstitutiva de Currículo e a Construção por Professores Municipais do "Referencial Curricular Franciscano". **Revista Espaço do Currículo**. João Pessoa, 2021.

MACEDO, R. S. **A teoria etnoconstitutiva de currículo**: teoria-ação e sistema curricular Formacional. Curitiba: CRV, 2016.

NEVES, D. **Dança(s) popular(es), brinquedo de gente grande**: Etnoimplicação e multirreferencialidade no currículo da Escola de Dança da UFBA. Dissertação (Mestrado em Dança) - PPG-Dança-UFBA, Salvador, 2017.

NOGUERA, R. Afrocentricidade e Educação: princípios gerais para um currículo afrocentrado. **Revista África e Africanidades**, v. III, p. 01-18, 2010.



PEREIRA, M. V. **Estética da professoralidade**: Um estudo crítico sobre a formação do professor. Santa Maria: Ed.UFMS, 2013.

SILVA, A. M. **A precarização do trabalho docente no século XXI**: o precariado professoral e o professorado estável formal sob a lógica privatista empresarial nas redes públicas brasileiras. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação, Programa de Pós Graduação em Educação, 2018. 395p.

SILVA, M. Afrocentricidade: um conceito para a discussão do currículo escolar e a questão étnico-racial na escola. **Revista De Educação** PUC-Campinas, v. 21, n. 2, p. 255-261, 2016.

SILVA, M. J. F. **Experiências Curriculantes e Coautoria de Si**: Compreensões Poéticas dos Discursos de Estudantes do Ensino Médio de uma Escola Pública Estadual de Tucano/Ba. Tese (Doutorado em Educação) - PPGEDU-UFBA, Salvador, 2021.

SOUZA, A. B. Tensões e Reflexões sobre o Ensino da Arte/Dança na Escola. *In*: 7 SEMINÁRIO BRASILEIRO DE ESTUDOS CULTURAIS E EDUCAÇÃO / 4 SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE ESTUDOS CULTURAIS E EDUCAÇÃO, 2017, Canoas. **Anais [...]**, Canoas: PPGEDU, 2017.

Disponível em:

[http://www.2017.sbece.com.br/resources/anais/7/1495637774\\_ARQUIVO\\_ANDREA\\_BITTENCOURTDESOUZA-7SBECE.pdf](http://www.2017.sbece.com.br/resources/anais/7/1495637774_ARQUIVO_ANDREA_BITTENCOURTDESOUZA-7SBECE.pdf)

VERSIANI, D. B. "Autoetnografia: uma alternativa conceitual". **Letras de Hoje**, v. 37 n. 4, p. 57-72, dez., 2002.

Danilo dos Santos Ferreira (UFBA/UNILAB)

E-mail: Nilo\_ferreirardn@hotmail.com

Professor de Dança da Educação Básica. Doutorando em Dança (UFBA). Mestre em Dança (PRODAN-UFBA). Especialista em Ensino de Arte (UCAM). Licenciado em Dança (UFBA). Graduando em Licenciatura em Pedagogia (UNILAB).

408

## Projeto de extensão: enfrentamento e visibilidade da dança na rede municipal de ensino

Denise Maria Quelha de Sá (UFRJ)

Comitê Temático Formação em Dança

**Resumo:** Este artigo é um desdobramento das relações de pesquisa, ensino e extensão que desenvolvo há dez anos, como coordenadora do Projeto de extensão Comunidade, na Universidade Federal do Rio de Janeiro. E da experiência de atuação com o projeto em duas unidades escolares na rede municipal de ensino do Rio de Janeiro de 2018 a 2022. Com este estudo visou aprofundar a reflexão sobre como, e se projetos de extensão podem impactar e provocar a visibilidade da ausência da dança na grade curricular das escolas públicas municipais do Rio de Janeiro, e se o desenvolvimento de ações pedagógicas e artísticas implementadas pelo projeto resultam no reconhecimento, por parte de alunos, responsáveis e equipe gestora das unidades, da importância da Dança para a criação de outros modos de ser na sociedade.

**Palavras-chave:** DANÇA. COMUNIDADE. EXTENSÃO. POLÍTICAS PÚBLICAS.

**Abstract:** This article is an unfolding of the research, teaching and extension relationships that I have been developing for ten years, as coordinator of the Comunidade Extension Project, at the Federal University of Rio de Janeiro. And the experience of working with the project in two school units in the municipal school system of Rio de Janeiro from 2018 to 2022. With this study I intend to deepen the reflection on how, and if extension projects can impact and provoke the visibility of the absence of dance in the curriculum of municipal public schools in Rio de Janeiro, and whether the development of pedagogical and artistic actions implemented by the project result in the recognition by students, managers and management team of the units, of the importance of Dance for the creation of other ways of being in society.

**Keywords:** DANCE. COMUNIDADE. EXTENSION. PUBLIC POLICY

### 1. Danças e andanças preliminares

Este artigo é um desdobramento das relações de pesquisa, ensino e extensão que desenvolvo como coordenadora do Projeto de extensão Comunidade, na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), há dez anos. Projeto que abre braços para instituições e projetos internos e externos à UFRJ, visando atingir através dos objetivos, princípios e diretrizes da Extensão universitária relações de troca com as comunidades visando a democratização e o desenvolvimento, produção e preservação do conhecimento científico, sustentável,

artístico e cultural a favor das transformações na sociedade.

Com este estudo visou aprofundar a reflexão sobre como, e se projetos de extensão podem impactar e provocar a visibilidade da ausência da dança na grade curricular das escolas públicas municipais do Rio de Janeiro, e se o desenvolvimento de ações pedagógicas e artísticas implementadas pelo projeto resultam no reconhecimento, por parte de alunos, responsáveis e equipe gestora das unidades, da importância da Dança para a criação de outros modos de ser na sociedade.

É importante evidenciar que a entrada desse projeto em duas unidades escolares, na segunda maior rede de ensino do país, se efetivou sem muitas barreiras em decorrência ter sido professora de dança em um Núcleo de Arte da rede municipal de ensino<sup>1</sup> por 23 anos. E que nesta rede de ensino a Dança ainda não faz parte da grade curricular, em descumprimento da Lei nº 13.278/16<sup>2</sup>. Ela é oferecida com atividade em contra turno para os alunos em um número reduzido de Clubes Escolares e Núcleos de arte que compõem a rede.

Levaremos para análise reflexiva o período histórico de atuação do projeto nessas duas unidades, de 2018 a 2022. Traçaremos uma análise comparativa entre as ações remotas e presenciais, uma análise qualitativa decorrente dos depoimentos e resultados obtidos e observados a partir da atuação direta dos bolsistas e extensionistas em diálogo com professores e os alunos da rede municipal de ensino no Clube Escolar Fundão e Núcleo de Arte Nise da Silveira.

## 2. Em Extensões

O Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras (FORPROEX)<sup>3</sup> apresenta em 2012, para as universidades públicas de ensino superior e para a sociedade brasileira, a Política Nacional de Extensão Universitária objetivando “a transformação da Universidade Pública, de forma a

<sup>1</sup> Disponível em: <http://www0.rio.rj.gov.br/sme/projprog/programas/nucleoarte.htm>. Acesso em: 22 de abr. 2022.

<sup>2</sup> BRASIL. Lei nº 13.278, de 2 de maio de 2016. Altera o § 6º do art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que fixa as diretrizes e bases da educação nacional, referente ao ensino da arte.

<sup>3</sup> FÓRUM DE PRÓ-REITORES DE EXTENSÃO DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS BRASILEIRAS: **Política Nacional de Extensão Universitária** - Manaus, 2012. p. 5.

torná-la um instrumento de mudança social em direção à justiça, à solidariedade e à democracia”.

Na UFRJ, a Pró-reitora de Extensão/PR5, através do edital PROFAEX, implementa uma multiplicidade de projetos de extensão abrangendo todas as áreas de conhecimento. Porém, observamos que a universidade desde o golpe contra a presidenta Dilma Rousseff vem sofrendo com as investidas de um governo ultraconservador e neofascista<sup>4</sup>:

O golpe resultou numa calamidade econômica e social sem precedentes para o Brasil e, em seguida, na eleição de Bolsonaro. Direitos históricos do povo estão sendo aniquilados. Avanços civilizatórios alcançados no período democrático que sucedeu à ditadura militar vão sendo dilapidados. Conquistas fundamentais obtidas nos governos do PT passaram a ser revogadas. Este processo radicalizou-se com um governo agressivamente neoliberal na economia e perversamente ultraconservador nos costumes. Um governo com uma inequívoca índole neofascista vem sofrendo perdas orçamentárias significativas. (ROUSSEFF, 2019).

Com a entrada do governo Bolsonaro, o ministro da economia Paulo Guedes anuncia o corte de 30% do orçamento para as universidades e institutos federais e começa a troca de ministros da educação. Abraham Weintraub, o segundo ministro da cadeira, abertamente ataca os princípios democráticos da educação defendendo a ideologia fascista adotada pelo governo. Segundo Arthur Salomão<sup>5</sup>:

[...] a ideologia fascista é uma ideologia crítica, mas de uma perspectiva conservadora e superficial. No conteúdo dessa ideologia figuram alguns elementos comuns, a saber: anticomunismo e luta por eliminação da esquerda; discurso superficialmente crítico e conservador da economia capitalista e da democracia burguesa; culto da violência; irracionalismo; nacionalismo autoritário e apegado a valores tradicionais (SALOMÃO, 2022).

Atualmente estamos na quinta versão deste ministério com Victor Godoy, braço direito de Milton Ribeiro, o nosso quarto ministro da educação e que teve ordem de prisão decretada por corrupção. Podemos perceber que, além da redução orçamentária, nos deparamos com uma séria crise na Educação no país implementada pelo governo Bolsonaro.

<sup>4</sup> Artigo escrito por Dilma Rousseff para Brasil de fato, disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2019/04/17/o-golpe-de-2016-a-porta-para-o-desastre-por-dilma-rousseff>. Acesso em: 08 set. 2022.

<sup>5</sup> SALOMÃO, Arthur. Nova república e classes médias no discurso de Abraham: uma análise da ideologia neofascista. **Cadernos Cremar**, Campinas, SP, n. 16, p. 01-25, 2022.

Os objetivos da Política Nacional de Extensão Universitária caminham na direção oposta aos caminhos políticos, educacionais e ideológicos do governo atual, pois objetivam a democracia, a inserção horizontalizada da universidade através de interação dialógicas na sociedade com o intuito de provocar trocas, desenvolvimento, produção e preservação de conhecimento científico e sustentável, artístico e cultural, alavancando transformações sociais e a efetiva participação da comunidade na Universidade.

Porém, a redução orçamentária atual se desdobra e provoca também a redução de recursos financeiros destinados para a Extensão. Os recursos destinados aos projetos se limitam à concessão de no máximo quatro bolsas por projeto, e para muitos a quantidade de bolsas fica abaixo desse limite, e dez por programas que interliguem diferentes projetos em uma ação, e não incluem orçamentos para nenhum outro tipo de custeio para a implementação dos projetos. Os projetos sobrevivem com um mínimo de bolsas, ações colaborativas e atuam cada vez mais, graças a curricularização da extensão, ou seja, com aluna/e/os extensionistas que recebem apenas horas de extensão para efetuarem as ações extensionistas.

Acredito que seja essa perspectiva ultraconservadora e reacionária da política atual de educação no país que apresenta reflexos e adeptos nas esferas estaduais e municipais, que interfere na edição da Base Nacional Comum Curricular em vigência, nos cargos ocupados por profissionais que representam a dança nas instituições e nos editais de concursos<sup>6</sup> atuais, que dificultam e até impedem a legítima inclusão da Dança nos currículos nacionais.

O recorte desse artigo se restringe ao estudo sobre o projeto de extensão COMUNIDANÇA<sup>7</sup>, desenvolvido na escola de Educação Física e Desportos (EEFD) no Departamento de Arte Corporal (DAC), especificamente sobre sua ação direcionada para as escolas públicas municipais do Rio de Janeiro, implementada e

<sup>6</sup> Nota de repúdio da ANDA - **Projeto de Lei 000231/2019, aprovado** na Assembleia Legislativa do MS, que **proíbe o ensino e a prática de danças nas escolas públicas e particulares do Estado do Mato Grosso do Sul, associando à prática da dança à erotização infantil de crianças e adolescente**. Disponível em: <https://portalanda.org.br/2022/03/nota-de-repudio-projeto-de-lei-000231-2019/> Acesso em: 08 set.2022.

Nota de repúdio pela exoneração do Coordenador de Dança da FUNARTE. Disponível em: <https://portalanda.org.br/2022/05/nota-de-repudio-a-exoneracao-do-coordenador-de-danca-da-funarte/>. Acesso em: 08 set.2022.

<sup>7</sup> Disponível em: <https://conexao.ufrj.br/2017/07/comunidanca-levando-a-danca-para-todos/>. Acesso em: 08 set. 2022.

articulada ao currículo do Curso de Licenciatura em Dança.

### 3. Comunidade na dança

O Comunidade desenvolve suas ações há 18 anos trocando conhecimento e práticas corporais em dança com o corpo social e o público externo através de aulas, oficinas, bailes, seminários, mostras de dança, mídias sociais e uma revista digital. Para executar essas ações, criamos parcerias internas com o Centro de Referência da Mulher Suely Souza de Almeida e o Projeto PADE (Projeto em Africanidades na Dança Educação) e externamente com duas unidades municipais – Clube Escolar Fundão<sup>8</sup> e Núcleo de Arte Nise da Silveira<sup>9</sup> (NANS) – e com as Universidades Federais dos estados da Paraíba (UFPB) e da Bahia (UFBA).

Através destas ações, buscamos atender às cinco diretrizes universitárias: Indissociabilidade de ensino, pesquisa e extensão; Interdisciplinaridade e interprofissionalidade, Interação dialógica, Impacto acadêmico e social. A busca das parcerias nos leva para caminhos que visam desconstruir um ensino bancário da dança, implementado a partir de leituras sobre o ensino da arte que visam através de perspectivas críticas e transformadoras, desenvolver o conhecimento e a consciência sobre os direitos humanos, ações e mediações contra qualquer tipo de violência sejam elas de origem religiosa, de gênero e/ou raciais.

Para estruturar um projeto de extensão cujas ações se desenvolvem no campo da dança, se faz necessário conjugar conceitos, princípios e diretrizes da Extensão Universitária, banhados na perspectiva de Paulo Freire, a conceitos, metodologias e pesquisas críticas pertinentes ao campo da Dança, área de conhecimento que propicia a crítica, a criação, a experimentação e a transformação de si e da sociedade. Conjugando a função social da universidade à função social da arte, provocamos questionamentos e a desconstrução da perspectiva colonizadora dos saberes.

O projeto atua diretamente no NANS e no Clube Escolar Fundão, as duas unidades fazem parte das unidades de Extensão da prefeitura do Rio de Janeiro. O

<sup>8</sup> Disponível em: <http://www0.rio.rj.gov.br/sme/projprog/programas/clube.htm>. Acesso em: 08 set. 2022.

<sup>9</sup> Disponível em: <https://www.facebook.com/N%C3%BACleo-de-Arte-Nise-da-Silveira-507860002593876/> Acesso em: 08 set. 2022.

NANS atua com a oferta de oficinas das linguagens da arte<sup>10</sup> e o Clube Escolar com modalidades esportivas e dança. Essas unidades sofrem com um esvaziamento gradual do corpo docente, decorrente de políticas educacionais que não reconhecem a importância da arte na formação dos alunos do ensino fundamental. Esse movimento iniciado em 2012, com a greve unificada dos servidores da educação, foi acirrado em 2019, com a pandemia de COVID-19<sup>11</sup>, com quase fechamento das unidades<sup>12</sup>.

Esse processo se iniciou concomitantemente com a implantação do ensino integral da rede, a aposentadoria de professores de Educação Física especializados em Dança-educação pela UFRJ no ano de 2000 a partir de 2017 e com a instabilidade para os seus profissionais em decorrência da não oferta de duplas regências<sup>13</sup> no início dos anos letivos, situação que ficou crítica durante a pandemia com os cortes de gastos na prefeitura do Rio de Janeiro<sup>14</sup> e a impossibilidade da instauração do ensino remoto naquele momento.

Neste contexto, que decorre do não cumprimento da Lei nº 13.278, de 2 de maio de 2016, observamos uma carência e em alguns casos a ausência de professores para atuar nesta linguagem nas unidades de extensão. O NANS hoje funciona com uma professora de educação Física, com formação em balé, dando oficinas de balé e jazz e o Clube Escolar não tem nenhum profissional nesta linguagem.

A questão desse estudo surge a partir da experiência do projeto nessas unidades, parceiras desde 2018, com ações e resultados distintos. De 2018 a 2019 atuamos nessas unidades ofertando oficinas de diferentes modalidades. Em 2018, para o NANS, as oficinas foram planejadas como apresentação de cada modalidade oferecida pelo projeto e o objetivo era criar um primeiro diálogo com este espaço, estimulando a criatividade, reflexão e participação dos alunos/os. Não foi previsto um

<sup>10</sup> Sá, D M Q – **A dança-educação: nos passos da memória**. Dissertação de Mestrado, 2013, 136f. Dissertação (Mestrado em Memória Social) - Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013. Disponível em: <http://www.repositorio-bc.unirio.br:8080/xmlui/handle/unirio/12279>. Acesso em: 08 set. 2022.

<sup>11</sup> Disponível em: <https://www.paho.org/pt/covid19/historico-da-pandemia-covid-19>. Acesso em: 08 set. 2022.

<sup>12</sup> Disponível em: <https://seperj.org.br/unidades-de-extensao-da-rede-municipal-do-rio-denunciam-mais-ataques-da-prefeitura/>. Acesso em: 08 set. 2022.

<sup>13</sup> Professores de dupla regência são aqueles que, com uma matrícula, passam a receber salários como se tivessem duas para preencher faltas na rede.

<sup>14</sup> Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2020-05/rio-anuncia-medidas-para-reduzir-gastos-da-prefeitura>. Acesso em: 08 set. 2022.

desdobramento das oficinas. Mas, por solicitação da chefia do NANS e ausência de professor com conhecimento em danças urbanas, levamos algumas vezes modalidades distintas que se enquadram nessa perspectiva, como hip-hop, funk, vogue, etc. A participação do projeto era paralisada quando começavam os ensaios para a participação do NANS na Mostra de Dança regional e inter-regional do município.

Em 2017, quando eu ainda fazia parte do quadro docente do município, a/os aluna/os participaram do processo de construção coreográfica, dirigindo laboratórios, propostas de preparação corporal e de criação nas turmas que lecionava. E o aproveitamento foi muito bom. A presença deles em aulas provocam um planejamento mais cuidadoso, uma oxigenação nos processos por conta da articulação com diversas disciplinas do currículo do curso e resultou em contribuições nos processos coreográficos. Fatos que foram desconsiderados pela gestão do NANS na minha ausência.

Em 2020, com a ocorrência da pandemia de Covid 2019, através do Decreto Rio Nº 47.282 de 21 de março de 2020<sup>15</sup>, a prefeitura do município do Rio de Janeiro ordena o fechamento das escolas até o dia 12 de abril, e na UFRJ a suspensão ocorre a partir de 16 de março<sup>16</sup> impossibilitando qualquer ação do projeto.

Em julho de 2020, a UFRJ lança o guia para o Ensino Remoto Emergencial<sup>17</sup> e iniciamos o Período letivo Excepcional (PLE)<sup>18</sup> de 24 de agosto a 16 de novembro e em 30 de novembro o período remoto é estabelecido na instituição<sup>19</sup>. Em 04 de fevereiro de 2021, através da Resolução SME nº247, a prefeitura do Rio de Janeiro institui o ensino remoto na rede, e assim reencontramos o NANS.

Em março de 2021, reiniciamos as nossas oficinas de forma remota, todas as segundas-feiras, das 14h às 16h, na plataforma Google Meet. O contato com os responsáveis com a direção da escola através do WhatsApp possibilitou

<sup>15</sup> Disponível em: <https://prefeitura.rio/cidade/decreto-da-prefeitura-do-rio-determina-novas-medidas-para-o-combate-a-pandemia-do-novo-coronavirus/>. Acesso em: 08 set. 2022.

<sup>16</sup> Disponível em: <https://conexao.ufrj.br/2020/03/coronavirus-ufrj-suspende-aulas-por-periodo-indeterminado/>. Acesso em: 08 set. 2022.

<sup>17</sup> Disponível em: <https://conexao.ufrj.br/2020/07/ufrj-lanca-orientacoes-para-ensino-remoto-emergencial/>. Acesso em: 08 set. 2022.

file:///C:/Users/Denise%20S%C3%A1/Downloads/guia-ERE.pdf Acesso em: 08 set.2022.

<sup>18</sup> Disponível em: [https://xn--graduao-2wa9a.ufrj.br/images/\\_PR-1/CEG/Resolucoes/2020-2029/RESCEG-2020\\_08.pdf](https://xn--graduao-2wa9a.ufrj.br/images/_PR-1/CEG/Resolucoes/2020-2029/RESCEG-2020_08.pdf). Acesso em: 08 set. 2022.

<sup>19</sup> Disponível em: [https://www.adufrj.org.br/images/WEB-STANDARD\\_1150.pdf](https://www.adufrj.org.br/images/WEB-STANDARD_1150.pdf). Acesso em: 08 set. 2022.



rapidamente a organização e a/os aluna/os que tinham a possibilidade desse acesso passaram a ter aulas de balé e jazz continuamente.

O objetivo principal era instigar a investigação de movimentos corporais, desenvolvido através de práticas que possibilitassem a construção de uma consciência corporal em diálogo com as técnicas específicas das modalidades oferecidas. Uma composição de valências físicas que possibilitassem a construção de um arcabouço de movimentos corporais, mas, e principalmente, o desenvolvimento de momentos de cuidado e de alento diante ao cenário enfrentado.

O processo foi interrompido infelizmente e por iniciativa da chefia do NANS antes do final do ano letivo, pois naquele momento foram criadas alternativas de ensino remoto na rede de ensino para atender ao corpo discente. Como resultado final da vivência construída obtivemos a criação de uma apresentação, no meio do ano, em formato do vídeo “Corpo do Palhacinho”. A edição foi baseada na temática do circo trazida pelo NANS, a produção vai para além da reprodução de vídeos já conhecidos a partir das redes sociais e contou com a participação ativa dessas alunas na montagem e criação desse vídeo final.

Agora em 2022, em decorrência do desencontro de calendários, a proposta seria de recomeçar a atividade de forma presencial, mas por conta de questões de organização do NANS essas atividades ainda não retornaram.

No Clube Escolar, em 2019, atuamos diretamente com uma professora de educação física com poucos conhecimentos em dança e com aluna/os oriundos principalmente das comunidades da Maré. O processo se deu através de um planejamento coletivo onde a professora da rede pôde conhecer um pouco da base metodológica do curso, das propostas da extensão e de técnicas específicas do balé e da dança contemporânea e a/os aluna/os puderam experimentar na prática a Proposta Triangular de Ana Mae Barbosa<sup>20</sup> ao trabalhar a temática do Projeto Pedagógico do Clube Escolar sobre a sustentabilidade.

O grupo de aluna/os do projeto se subdividiu em dois e criamos duas turmas onde foram experienciadas todo o processo de preparação corporal, laboratórios, criação e elaboração coreográfica coletiva. A constituição dos figurinos, processos de ensaios, saída da turma para apresentação no teatro e enfim o

<sup>20</sup> AZEVEDO, Fernando Antônio Gonçalves de. **A Abordagem Triangular no ensino das Artes como teoria e a pesquisa como experiência criadora**. 2014. 207f. Tese (Doutorado em Educação), Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, CE. 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/12994>. Acesso em: 08 set. 2022.

reconhecimento pelo trabalho bem feito e recebido por toda/os. A coreografia foi escolhida para representar a Coordenadoria na Mostra inter-regional, a linguagem dança retornava com qualidade e destaque para o Clube Escolar. Familiares e aluna/os puderam conhecer a Cidade das Artes, experienciar e ser plateia de um espetáculo, para muitos pela primeira vez.

Infelizmente, o Clube escolar ficou com as atividades suspensas efetivamente no período de 2020 a 2021, retornando apenas em 2022, com abertura da UFRJ para o ensino presencial. Atualmente o Clube Escolar não possui professor de dança lotado na unidade e as aulas das duas turmas estão sendo ministradas por um coletivo de alunos do projeto. O planejamento segue o mesmo formato de 2019 e estamos em processo de ensaio para participar da mostra coreográfica regional do município do Rio de Janeiro.

A Mostra coreográfica<sup>21</sup> do município do Rio de Janeiro está na sua trigésima sétima edição, é um evento que reúne aluna/os de todas as Coordenadorias Regionais de Educação<sup>22</sup> (CRE), nela todo professor da rede, independentemente da sua formação pode participar levando sua escola para o evento. Existe um investimento em capacitação desses professores que se inscrevem na Mostra e em locação de transporte de aluna/os possibilitando a participação dos mesmos em seus dois momentos. No primeiro momento são apresentadas as coreografias produzidas pelas escolas de uma Coordenadoria e o segundo as coreografias que representam as diferentes CREs são apresentadas.

Para os Núcleos de Arte e Clube Escolares que pensam o processo, a data da Mostra já é um problema em potencial, normalmente em setembro. Esse prazo reduz o tempo de desenvolvimento e preparação dos alunos, por conta do calendário de férias em julho que interrompe o processo de ensino e acarreta uma prematura construção coreográfica e conseqüentemente um exaustivo processo de recordação, finalização e limpeza durante os meses de agosto e setembro. Após a primeira apresentação, se a coreografia é selecionada, a segunda etapa acontece em outubro ou início de novembro. E novamente temos que retomar os ensaios para readaptar a/os aluna/os ao novo espaço da segunda apresentação, caso a

<sup>21</sup> Disponível em: <https://multirio.rio.rj.gov.br/index.php/videos/14675-xxxv-mostra-municipal-de-dan%C3%A7a>. Acesso em: 08 set. 2022.

<sup>22</sup> Disponível em: [https://sistemas.rj.def.br/publico/sarova.ashx/Portal/sarova/imagempge/public/arquivos/3.1\\_CREs\\_n\\_o\\_Municipio\\_do\\_Rio\\_de\\_Janeiro.pdf](https://sistemas.rj.def.br/publico/sarova.ashx/Portal/sarova/imagempge/public/arquivos/3.1_CREs_n_o_Municipio_do_Rio_de_Janeiro.pdf). Acesso em: 08 set. 2022.

coreografia seja escolhida dentre as três que irão representar a coordenadoria na Mostra inter-regional.

Além da questão pedagógica, temos também uma certa rivalidade entre as escolas e estas unidades de extensão, que há tempos idos cogitaram a não participação das unidades no evento, por conta de terem professores especializados em dança. Outra questão é a presença de aluna/os através do programa *Mais educação*<sup>23</sup>, uma estratégia criada pelo Ministério da Educação para ampliar a jornada escolar por meio de atividades optativas, alguns provenientes dos nossos cursos de dança, mas que são invisibilizados e acabam por serem representados pela direção e/ou professores das escolas.

Por um período significativo, as bancas das Mostras de Dança foram compostas por aluna/os do Curso de Dança, mas nem um evento que mobiliza milhares de crianças e muitos professores, nem a especialização em Dança-Educação para trinta servidores e entrada dos mesmo na grade como professores de arte por um período de aproximadamente cinco anos na rede e nem a participação efetiva de aluna/os dos cursos de Dança em bancas e/ou através do *Mais Educação* foram suficientes para gerar um enfrentamento significativo que implicasse na implementação da dança no currículo do ensino fundamental.

#### **4. Por um enfrentamento: Complexo de formação de professores**

Atualmente muitos projetos de extensão estão com parcerias nas escolas e um fenômeno também importante a ser mencionado é a entrada de cerca de quinze graduandos em dança no estágio não obrigatório remunerado para acompanhar crianças inclusas e no reforço escolar. Alguns também estão trabalhando na mostra de dança nestas escolas, por serem reconhecidos como graduandos em dança.

A experiência no espaço escolar é muitas vezes solitária para os professores. Estamos falando da segunda maior rede de ensino da América Latina, onde a verticalização dos encaminhamentos, a burocratização, a violência nas comunidades e a falta de capacitação e atualização constante do corpo docente empurra o mesmo para questões aparentemente impossíveis de serem

<sup>23</sup> Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal/195-secretarias-112877938/seb-educacao-basica-2007048997/16689-saiba-mais-programa-mais-educacao>. Acesso em: 08 set. 2022.

solucionadas. A aproximação da academia pedagogicamente e politicamente é uma possibilidade em mão dupla para a solução de questões pedagógicas que ocorrem no ensino fundamental e nos processos de formação na universidade.

A filosofia freireana que rege a Extensão universitária, pensando na democratização e constante transformação da universidade perante a troca com a sociedade é, em uma certa analogia, também implementada pelo Complexo de Formação de Professores (CFP)<sup>24</sup>.

Na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), esta política visa consolidar, ampliar e /ou criar mecanismos institucionais para que as unidades acadêmicas responsáveis pelas licenciaturas das diferentes áreas disciplinares, a Faculdade de Educação (FE) e o Colégio de Aplicação (CAp) trabalhem de forma integrada entre si e articulada com as demais Instituições parceiras e Redes Públicas de Educação, assumindo conjuntamente o compromisso da formação inicial e continuada de professores/as.

E é através da união da Extensão Universitária com o CFP que acredito que conseguiremos vislumbrar perspectivas reais de mudanças em ambas instituições, Universidade e ensino Básico. Ao criar uma real articulação entre o processo de formação dos professores e a capacitação dos professores na ativa, potencializamos tanto o processo de formação docente como provocamos a atualização e o fortalecimento político do ensino de base.

Para a Dança especificamente a situação é ainda mais complexa, pois não temos essa linguagem no currículo comum, apesar da promulgação da Lei 13.278/2016<sup>25</sup>:

Lei 13.278/2016, que inclui as artes visuais, a dança, a música e o teatro nos currículos dos diversos níveis da educação básica. A nova lei altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB — Lei 9.394/1996) estabelecendo prazo de cinco anos para que os sistemas de ensino promovam a formação de professores para implantar esses componentes curriculares no ensino infantil, fundamental e médio (BRASIL, 2016).

O que percebi como docente nas escolas em que atuei como professora de Educação física e dança no período de 1994 a 2018, é que existe um desconhecimento de determinadas gestões e corpo social da escola sobre o que é a Linguagem Dança. E que a mesma, para muitos, ainda é reconhecida como dancinhas de festas e datas comemorativas especiais, lazer, como um desconforto

<sup>24</sup> Disponível em: <https://formacaodeprofessores.ufrj.br/>. Acesso em: 11 set. 2022.

<sup>25</sup> Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2016/05/03/lei-inclui-artes-visuais-danca-musica-e-teatro-no-curriculo-da-educacao-basica>. Acesso em: 11set. 2022.

quando se utiliza som e produção de som seja corporal, com instrumentos ou com material sustentável ampliando o “barulho comum nas salas e pátios da escola” ou quando movimentam a escola inteira com ensaios.

O desmonte do antigo Projeto de Linguagens Artísticas (PLA) e sua mudança para o Programa Extensividade e a passagem a gerência dos Núcleos, Clubes e Polos de Educação para o Trabalho para as Coordenadorias Regionais, facilitou a extinção e desenvolvimentos desiguais das unidades, pois essa manutenção e desenvolvimento variam de acordo com a compreensão ou não da equipe gestora das CREs sobre a importância da Arte e especificamente da Dança nas escolas.

O reconhecimento e iniciativa da capacitação dos profissionais da rede de ensino pelos professores lotados nesta unidade pela PLA foi sendo descontinuada com a sua extinção e implementação da Extensividade. O que impediu que as unidades escolares, equipe gestora e docentes da rede de ensino pudessem compreender a contribuição da Dança na formação dos alunos.

O alunado, responsáveis e alguns docentes da instituição desconhecem a quantidade e qualidade de conhecimento necessário para a ação pedagógica de profissionais do campo da Dança. Trazem como referência as mídias e a cultura popular local e com elas falta de informação e preconceito nas suas diversas formas. Porém, também temos experiências bem sucedidas na rede de ensino. Escolas que se equipam e montam salas de aula de dança para os profissionais especializados atuarem com a linguagem.

O CFP atualmente possui parcerias com quarenta e oito escolas<sup>26</sup> da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, em uma rede composta por 1543 escolas<sup>27</sup>. Podemos perceber que precisamos caminhar muito para atingir um número significativo de escolas para causar um impacto na rede. Mesmo somando todas as escolas atendidas por projetos de Extensão, não temos estes dados coletados, e levando em conta que nem todos os projetos fazem essa parceria e que nem todos atuam com a Dança, acredito que temos que ampliar essa atuação se o desejo é o enfrentamento e o alcance da visibilidade da importância da Dança nas escolas.

<sup>26</sup> Disponível em: <https://formacaodeprofessores.ufrj.br/escolas-da-sme-rj/> Acesso em: 11 set. 2022.

<sup>27</sup> Disponível em: <https://prefeitura.rio/educacao/prefeitura-inicia-o-ano-letivo-da-rede-municipal-de-ensino/> Acesso em: 11 set. 2022.

## 5. Conclusão

Podemos observar que, na atualidade, os profissionais e formandos de dança ingressam e/ou acessam a rede municipal de educação do Rio de Janeiro de forma invisibilizada. Passam através de concursos para Artes Cênicas (Teatro), professor II (dos anos iniciais) e de demais linguagens que aproveitam a interdisciplinaridade para desenvolver trabalhos que transitam pelo campo da dança.

Também encontramos professores em formação com estagiários no reforço escolar e no acompanhamento de crianças inclusas. E que a participação ativa dos extensionistas nas Mostras de dança acaba invisibilizada, pois a inscrição no evento normalmente é efetuada pela direção da escola ou o professor regente e a quantidade de extensionistas ainda não é significativa perante a grandiosidade da rede municipal de ensino.

Nota-se que politicamente a Dança vem sofrendo ataques políticos por conta do avanço da ultradireita e o fascismo no país e que a Lei nº 13278, ainda não é cumprida. Mas também podemos constatar frentes políticas importantes se consolidando através do Sindicato dos Profissionais de Dança, Associação Nacional dos Pesquisadores em Dança (ANDA) e na Secretaria Municipal de Educação, com grande atuação do Professor de Artes Cênicas Pedro Bárbara - egresso do Curso de dança da UFRJ, presenciamos a formação de uma comissão que agrega Instituições públicas e privadas para estudar a reforma curricular e a entrada da dança na rede. Será que, enfim, teremos efetivamente a linguagem Dança no Currículo Comum da rede municipal de ensino?

Através de relatos dos extensionistas em reuniões semanais e em avaliação continuada com a/os aluna/os do ensino fundamental e gerência das unidades NANS e Clube Escolar, a partir das experiências vivenciadas, podemos perceber a importância da ação extensionista para: a) os docentes que participaram desta troca com os extensionistas, seja por conta da atualização/capacitação do conhecimento trazido academicamente ou pelo frescor da juventude que se aproxima e que produz uma comunicação repleta de afeto na troca com os alunos do ensino fundamental; b) para a/os aluna/os em formação a possibilidade de estar com crianças, responsáveis e gestoras destas unidades desde o início da sua formação provocando a busca pelo conhecimento, articulação dos saberes de diversas disciplinas e o conhecimento de como lidar profissionalmente em uma

instituição pública do ensino fundamental é muito significativa; c) para o Curso de licenciatura, é extremamente importante a participação dessa/es aluna/os nas suas aulas criando conexões entre a prática e teoria e pela provocação ocasionada pela inserção dessa/es estudantes na segunda maior rede de ensino da América Latina que ainda não implementou a entrada da Dança na grade; d) para os responsáveis como implementamos a formação de plateia, a discussão sobre conhecimentos e preconceitos propiciando a construção de um outro olhar sobre o que é a Dança; e) para os aluna/e/os do ensino fundamental a formação em dança possibilita a abertura para novos conhecimentos, criatividade, crítica e participação ativa e autônoma que provocam novos olhares e novos modos de ser na sociedade contemporânea.

A partir desse estudo podemos concluir que precisamos de um número significativo de projetos de extensão nas escolas atuando diretamente com aluna/e/os e responsáveis do ensino fundamental e que, simultaneamente, também necessitamos do desenvolvimento de ações de atualização e capacitação docente implementadas pelo CFP que garantam a reflexão conjunta entre discentes, responsáveis, docentes e gestores destas unidades sobre a importância da linguagem no ensino fundamental.

Também percebemos que este enfrentamento já está se dando em diferentes frentes, e que para gerar o impacto que queremos provocar contra a ausência da dança na grade curricular das escolas públicas municipais do Rio de Janeiro, já estamos constituindo uma ação política que é fruto da união de Instituições formais e não formais de Dança e todas essas ações que são desenvolvidas em micro escala já estão provocando ondas de mudança, que espero que sejam efetivamente implementadas com a mudança do atual governo e o estabelecimento de políticas públicas educacionais democráticas que impliquem na criação e manutenção de outros modos de ser na sociedade.

## Referências

BRASIL. **Lei nº 13.278**, de 2 de maio de 2016. Altera o § 6º do art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que fixa as diretrizes e bases da educação nacional, referente ao ensino da arte.

FÓRUM DE PRÓ-REITORES DE EXTENSÃO DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS  
BRASILEIRAS: **Política Nacional de Extensão Universitária** - Manaus, 2012. p. 5.

SÁ, D M Q. **A dança-educação: nos passos da memória**. Dissertação de  
Mestrado, 2013, 136f. Dissertação (Mestrado em Memória Social) - Universidade  
Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013. Disponível em:  
<http://www.repositorio-bc.unirio.br:8080/xmlui/handle/unirio/12279> Acesso em: 08  
set. 2022.

SALOMÃO, A. Nova república e classes médias no discurso de Abraham Weintraub:  
uma análise da ideologia neofascista. **Cadernos Cemarx**, Campinas, n. 16, p. 01-  
25, 2022.

Denise Maria Quelha de Sá (UFRJ)  
E-mail: deniquelha@hotmail.com

Licenciada em Educação Física e Desportos/UFRJ; Especializada em  
Psicomotricidade/UCAM e em Dança Educação/UFRJ; Mestre e Doutora em  
Memória Social/UNIRIO. Coreógrafa da UFRJ; Coordenadora do projeto  
Comunidade e do Projeto Arte/Educação: do ensino infantil ao superior; Diretor  
artístico Cia Comunidade. Subst. da Coordenação de Licenc. em Dança da UFRJ.

423



## Mapeamento das escolas de dança e seus educadores em contextos não formais de educação do Território de Identidade Litoral Sul da Bahia: diagnóstico para um itinerário formativo

Érica Ocké (PRODAN/UFBA)

Comitê Temático Formação em Dança

**Resumo:** Este artigo traz dados e reflexões gerados a partir de mapeamento das escolas de dança e educadores de contextos não formais de educação do Território de Identidade Litoral Sul da Bahia. O objetivo deste diagnóstico é apresentar perfis dos sujeitos envolvidos, metodologias adotadas, condições enquanto espaços de formação e de produção artística, e os serviços oferecidos à sociedade. Esta pesquisa se justifica pelo ineditismo dos dados levantados, entendidos como indicadores para análise, reflexão e avaliação de especificidades, significados e significâncias das práticas artístico-pedagógicas desenvolvidas nesses contextos. Levantamos a hipótese de que a qualificação dos educadores das escolas e suas escolhas didático-metodológicas são ponto de partida para que esses espaços de educação em dança ofereçam uma formação integral em dança, voltadas para crianças, jovens e/ou adultos, numa perspectiva de formação artística e de transformação social. Estes resultados, identificados a partir do mapeamento, darão sustentação à elaboração de um plano de formação continuada reconhecido como “Itinerário Formativo para Qualificação Profissional de Educadores dos Contextos Não Formais de Ensino de Dança do Território de Identidade Litoral Sul da Bahia”, produção técnica-tecnológica, resultado do meu Mestrado Profissional em Dança na UFBA. Esta pesquisa dialoga, principalmente, com teorias e referenciais de Hall, Marques, Rangel, Santos e Souza Santos.

**Palavras-chave:** DANÇA. EDUCAÇÃO. FORMAÇÃO.

**Abstract:** This article brings data and reflections generated by schools and educators in non-formal education contexts, in the Território de Identidade Litoral Sul da Bahia. The objective of this diagnosis is to present profiles of the subjects involved, methodologies adopted, conditions as spaces for training and artistic production, and the services offered to society. This research is justified by the novelty of the data collected, understood as important indicators for analysis, reflection and evaluation of specificities, meanings and significance of artistic-pedagogical practices developed in these contexts. We hypothesized that the qualification of school educators and their didactic-methodological choices are the starting point for these spaces of dance education to offer comprehensive dance training, aimed at children, youth and/or adults, from a training perspective artistic and social transformation. These results, identified from the mapping, will support the elaboration of a continuing education plan recognized as “Training Itinerary for Professional Qualification of Educators in Non-Formal Contexts of Dance Teaching in the South Coast Identity Territory of Bahia”, technical-technology production, the result of my Professional Masters in Dance at UFBA. This research dialogues, mainly, with theories and references of Hall, Marques, Rangel, Santos, Souza Santos.

**Key-words:** DANCE. EDUCATION. TRAINING.

## 1. Sobre o que falamos

Por muito tempo o contexto de educação não formal da dança se restringiu à sala das academias. Hoje, é extremamente amplo, abarca não só as academias de dança e de ginástica, como espaços terapêuticos, templos religiosos, projetos sociais, atividades extracurriculares dentro das escolas regulares e outros. Esse movimento de ramificação e ampliação de alcance se deve a vários fatores. Destacamos a grande capacidade que a dança tem de agregar a diversos campos do conhecimento, principalmente à educação (RANGEL, 2015), que tem se valido de práticas corporais para potencializar seus processos e resultados. Além disso, a sociedade tem abraçado a dança como aliada na busca por qualidade de vida em aspectos psíquicos, motores e afetivos (BARANCELLI, 2016).

A formação de educadores atuantes nesses contextos requer atenção, pois, diferente de outros profissionais graduados ou que se formam em Cursos de Educação Profissional e Técnica de Nível Médio, os professores de dança, de contextos não formais de educação, não necessariamente têm suas formações profissionais atreladas a cursos formais de educação e, mesmo quando as têm, continuam com práticas complementares em grupos/companhias de dança, nas escolas livres e em núcleos de cultura popular (NAVAS, 2010), evidenciando a necessidade de formação profissional continuada.

O “Mapeamento das escolas de dança e seus educadores em contextos não formais de educação do Território de Identidade Litoral Sul da Bahia: diagnóstico para um itinerário formativo” configura a primeira etapa da pesquisa que eu, Érica Ocké, venho desenvolvendo no Programa de Mestrado Profissional em Dança (PRODAN) da Escola de Dança da Universidade Federal da Bahia (UFBA), sob orientação da Profa. Dra. Beth Rangel, tendo como objeto a formação continuada de educadores das escolas de dança (espaços da pesquisa), a partir de itinerários formativos elaborados e implicados aos processos e especificidades dos contextos. Assim prioritariamente trazer o olhar cuidadoso ao “território” (SANTOS, 2019), mas em especial aos “sujeitos” (HALL, 2006) e “conhecimentos” (SANTOS, 2018) ali produzidos, buscando entendê-los como elementos codependentes e pertencentes a uma complexidade.

## 2. Materiais e métodos

O processo de mapeamento das escolas de dança do Território de Identidade Litoral Sul da Bahia teve início em 23 de agosto de 2021 e foi finalizado em 23 de fevereiro de 2022, sendo realizado em 04 (quatro) etapas descritas: 1. prévio levantamento dos espaços por plataformas de buscas e redes sociais; 2. contato direto com os responsáveis pelas escolas, via telefone e aplicativo de mensagem, e simultâneo registro em relatório de todos os contatos; 3. envio de carta de apresentação e questionário *on-line* a ser respondido pelos gestores de cada escola; 4. organização, tabulação e análise dos dados coletados.

O levantamento dos dados foi feito através da aplicação de questionário para mapeamento distinto de um censo, pois seguiu como investigação de diagnóstico utilizando método misto que busca dados quali-quantitativos (via estratégia aninhada concomitante)<sup>1</sup> (CRESWELL, 2007).

O recorte da pesquisa direcionou o mapeamento aos espaços reconhecidos como academias de dança, aqui identificadas como escolas de dança, a fim de distanciá-las da ideia de espaços *fitness*. O nome “academia” utilizado para nomear as escolas de dança, revela origem que remonta à “academia helênica”, quando o treinamento dos corpos em busca de saúde e performance física era meta, quando não havia procura por performance em arte (NAVAS, 2010).

Estar em plena atividade foi critério de seleção e escolha para que as escolas participassem do mapeamento. A autora da pesquisa estabeleceu contato direta e pessoalmente com gestores de 28 escolas, sendo que 04 escolas estavam inativas, devido à pandemia da Covid19, e, das 24 escolas procuradas para o mapeamento, 18 unidades responderam ao questionário enviado.

Para além dos dados objetivos que identificavam a escola, questões abertas foram apresentadas para que a direção ou coordenação das escolas pudesse ter liberdade para se expressar a respeito dos serviços ofertados, do perfil dos alunos e dos educadores, das metodologias e das suas condições, enquanto espaços artísticos e de formação.

As questões abertas tiveram o propósito de gerar respostas não influenciadas pela pesquisadora, já que esta, propositalmente, não realizou uma pré-

<sup>1</sup> Estratégia de levantamento de dados em que há, simultaneamente, o levantamento de dados qualitativos e quantitativos em fase única.

seleção de opções para respostas de múltipla escolha. Nesse quesito, todas as respostas foram válidas para conhecer o contexto e o entendimento dos profissionais que neles atuam e os constroem.

O ineditismo e pertinência dos dados levantados justifica a importância da pesquisa, pois são indicadores para análise e reflexão sobre as práticas artístico-pedagógicas desenvolvidas nesses contextos, e nos revelarão sobre a hipótese de que as escolhas didático-metodológicas dos educadores são propulsoras de formação integral em/pela dança, numa perspectiva artística e de transformação social.

A abordagem dos resultados obtidos dará sustentação à elaboração de um Plano de Formação Continuada reconhecido como “Itinerário Formativo para Qualificação Profissional de Educadores dos Contextos Não Formais de Ensino de Dança do Território de Identidade Litoral Sul da Bahia”, segunda etapa da pesquisa, a ser elaborada a partir do reconhecimento dos sujeitos implicados e seus contextos de atuação e, com isso, a valoração do território.

### **3. Análise do contexto: sítio das escolas e territorialidade.**

O Território de Identidade Litoral Sul da Bahia<sup>2</sup> abrange 26 municípios que se identificam histórica, econômica e culturalmente por serem primordialmente rurais e produtores de cacau, porém cada um tem suas especificidades espaciais, políticas e sociais. Abraçamos o conceito de territorialidade, que avança para além dos limites geográficos, trazendo, inerente a si, sentimento de pertencimento que gera igual sentido de cidadania. “o território é o chão e mais a população, isto é, uma identidade, o fato e o sentimento de pertencer àquilo que nos pertence” (SANTOS, 2000, p. 47).

<sup>2</sup> Em 2010, visando planejamento de políticas públicas, a Bahia foi dividida em 27 Territórios de Identidade reconhecidos oficialmente. Essa divisão levou em consideração sentimento de pertencimento e especificidades de cada região que indicam coesão social, cultural e territorial. Sendo assim, quando falamos de território, estamos nos referindo ao contexto de identidade do local.



**Fig. 1:** Território de Identidade Litoral Sul da Bahia. Fonte: Atlas Socioeconômico Litoral Sul da Bahia.

**Para todos verem:** mapa geográfico da Bahia destacando os 26 municípios do Território Litoral Sul em cor rosa.

Desses 26 municípios, apenas 06 possuem escolas de dança ativas, distribuídas da seguinte maneira: Canavieiras com 02 unidades, Coaraci com 01 unidade, Ilhéus com 08 unidades, Itabuna com 09 unidades, Itacaré com 02 unidades, Itajuípe com 02 unidades.

Itabuna e Ilhéus são as cidades mais populosas, com o maior PIB, e esses dois fatores (número populacional e recurso financeiro) criam a condição ideal para que essas duas cidades formem o eixo que concentra o maior número de comércios, prestadores de serviços, instituições educacionais, inclusive de escolas de dança. Dentro das cidades também não temos uma distribuição homogênea dessas escolas, que permanecem ausentes das periferias. Para Santos (2000) a eficácia das ações está estreitamente relacionada com a localização do espaço geográfico, e as finanças exercem papel fundamental na reestruturação desses espaços que, no mundo globalizado, ganham novos contornos.

#### 4. Sujeitos do contexto da pesquisa

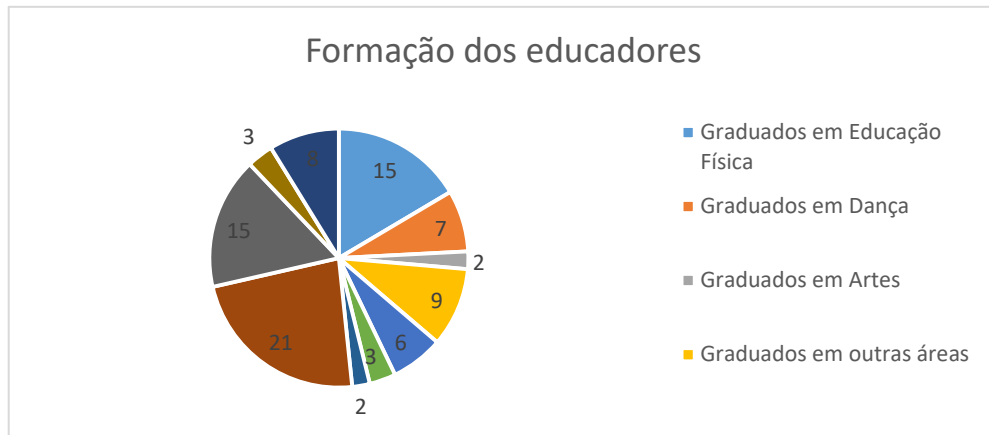
Reconhecer o perfil do sujeito como complexo (HALL, 2006), compreendendo as dimensões bio-físio-socio-cultural que o constitui, ajudam a valorizar as suas ações além do que lhe compete como funções e práticas profissionais dentro das escolas

Olhamos para os sujeitos, presentes no contexto das Escolas de Dança, considerando sua integralidade, e, entendendo-os comprometidos com o serviço que prestam e, implicados com práticas cidadãs e sociais tendo em vista a promoção da emancipação pessoal e social do público que atendem, buscamos conhecê-los e conhecer o próprio contexto.

Identificamos, através do mapeamento dos dados da pesquisa, em relação aos educadores, as informações que seguem: 94,45% das escolas são geridas por pessoas do sexo feminino, mulheres que dominam esse lugar à frente das escolas, muitas vezes assumindo múltiplos papéis, pois 38,88% das escolas afirmam não contarem com a colaboração de equipes de trabalho das diversas áreas profissionais que compõem o funcionamento dos espaços (financeiro, marketing, pedagógico, artístico, etc.).

Foram contabilizados 73 educadores da dança ativos nas escolas. 50% das escolas afirmam que seus educadores possuem formação em Ballet Clássico e, em 100% delas, pelo menos 01 educador tem sua formação pelo método inglês *Royal Academy of Dance*; e, 44,44% ressaltam o tempo de prática pedagógica e a experiência em sala de aula como parte significativa das formações dos seus educadores.

A análise apresenta que há mais que o dobro de profissionais graduados em educação física, que aqueles graduados em Dança. O número de sujeitos com formação em outras áreas como Direito, Psicologia, Fisioterapia, Enfermagem, Serviços Sociais, somados, se iguala à quantidade de sujeitos com formações específicas em Dança. Dos profissionais, 03 possuem pós-graduação na área artística.



**Fig. 3:** Formação de educadores.

**Para todos verem:** Gráfico pizza com 11 fatias coloridas que indicam a quantidade de vezes que as formações dos educadores de dança aparecem citadas em respostas do questionário do mapeamento

A realidade das formações em Dança, dentro do território, traz os programas de capacitação, cursos livres e os anos de experiência em sala de aula à frente. A escassez de cursos para formações específicas em Dança, somada ao fator deslocamento, que implica disponibilidade de tempo e recurso financeiro, leva os profissionais a formações disponíveis nos seus locais de domicílio em áreas do conhecimento que sejam afins e comunguem com suas práticas artísticas.

Dos espaços pesquisados, 55,55% afirmam que já tiveram ou têm educadores que foram alunos, sendo que 16,66% deles respondem: “Sim! Todos!” (*sic*). Algo extremamente positivo que se vê aqui é o fato de que o aluno torna-se multiplicador. As próprias escolas formam seus educadores, lhes possibilitando acesso ao mercado de trabalho, tenham eles formação acadêmica ou não. Tal fato nos reafirma nossa preocupação e estímulo inicial de pesquisa para a dedicação que as escolas devem ter com o processo de formação do sujeito, entendendo que sujeitos em sala de aula podem tornar-se multiplicadores.

Quase sempre, esses professores passam por uma formação precoce, sendo que muitos assumem turmas infantis, ainda na adolescência, reproduzindo modelos aplicados por seus mestres. “A maioria dos professores e das professoras ensina da forma como aprendeu, e as atitudes e comportamentos se perpetuam de geração em geração, o que perpetua um certo quo no ensino” (FORTIN, 2004, p. 163-164). O conhecimento é adquirido “a partir da experiência como bailarina/aluna e na observação de seus professores, sendo o quesito principal para ministrar aulas, a quantidade de anos de balé” (FERREIRA, 2010, p. 208). A evolução e autonomia

das práticas acontecerão, ou não, a depender dos interesses individuais na busca progressiva e permanente por novos saberes.

Somado a isso, com relação aos alunos, o que identificamos no mapeamento dos dados foram as seguintes informações: 83,33% das escolas identificam o perfil dos alunos indicando a faixa etária que atendem, seguida de 33,33% que identificam pelo sexo e 27,77% pela classe social. Há pouca indicação da condição comportamental, psicológica e física, evidenciando uma restrição na inserção de pessoas com limitações.

Também, 66,66% das escolas apontam aplicarem projetos internos e sociais, 50% disponibilizando bolsas de estudo, 5,55% em trabalho com mulheres vítimas de violência doméstica e 11,11% com projetos pedagógicos. A disponibilização das bolsas se atrela diretamente à baixa condição financeira do aluno, mas, em alguns casos, também ao considerado talento nato que esse aluno possa ter para a dança. Oportunizando bolsas de estudo, as escolas tentam promover uma ação compensatória de reparo social, que é descrita por algumas como sendo realizada com dificuldades: “projeto nosso, que a escola banca, sem nenhum incentivo” (*sic*), “não dispomos de parcerias que nos permitam amparar um número significativo de alunos” (*sic*). Essas ações de inclusão criam condições de acessibilidade a pessoas de baixa renda e seus resultados ramificam para a sociedade, porém, paradoxalmente, tornam-se excludentes por submeter os interessados a testes, audições ou escolhas selecionadas.

## 5. Refletindo o ensino de técnicas como educação em dança

Apesar de algumas escolas oferecerem outros serviços, 100% delas têm, no ensino de técnicas de dança, o foco das suas atividades. 88,88% das escolas oferecem 02 ou mais tipos de aulas de dança, 83,33% das escolas adotam o Balé Clássico como carro chefe. A segunda técnica mais recorrente é o Jazz, presente em 77,77% das escolas, uma técnica que tem sua base arraigada em conceitos, terminologias e estéticas clássicas.



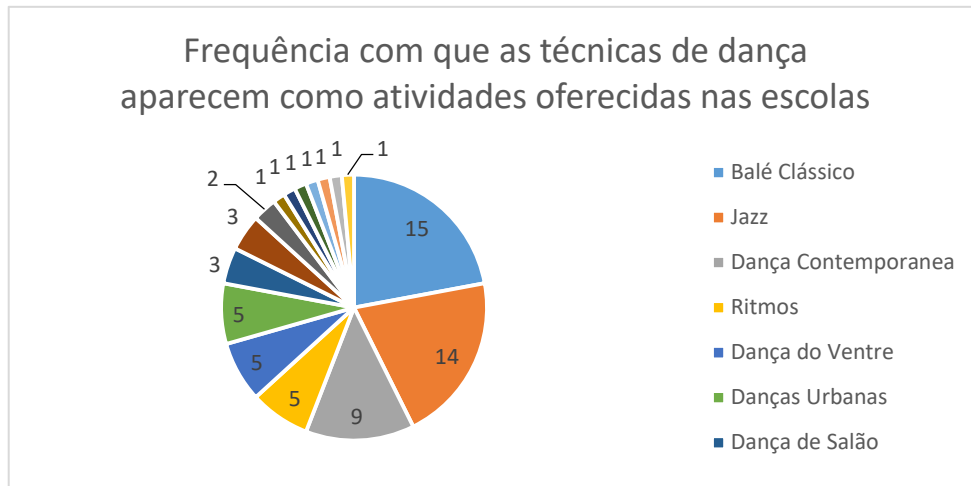


Fig. 4: Técnicas de dança, atividade oferecidas nas escolas.

**Para todos verem:** Gráfico pizza com 16 fatias coloridas indicando quantidade de vezes que técnicas de dança aparecem citadas em respostas do questionário do mapeamento

As técnicas de dança por muito tempo foram entendidas como únicos conhecimentos em dança. Elas perduraram e contam parte, não só, da história da dança, como da humanidade (AGUIAR, 2008). O Balé, especificamente, se firmou com hegemonia nos quatro cantos do planeta, e por muito tempo foi considerado “base” (AGUIAR, 2008) para as outras dança, capaz de uma “construção de corpo que servirá para a criação coreográfica de bons intérpretes em qualquer estilo a que se proponha” (RODRIGUES, 2007, p. 9). Apesar de seguir no imaginário popular como uma prática tradicional, não permanece estanque e apesar de ser uma técnica sistematizada, com signos, códigos, estéticas, intenções de controle e padronização do corpo que lhe são próprios; está em constante processo de adaptação, reconstrução e evolução assim como todas as áreas do conhecimento. É um conhecimento clássico, mas repensar suas práticas para que não permaneçam limitadas no tradicionalismo é necessário. O clássico “não se confunde com o tradicional e também não se opõe, necessariamente, ao moderno e muito menos ao atual” (SAVIANI, 2003, p. 13).

A professora e pesquisadora Ana Karla Sampaio (2021) destaca a importância das aulas de balé, quando essas se propõem a avançar para além das especificidades técnicas, a fim de romperem com o tradicionalismo e com procedimentos enraizados, que limitam o ensino-aprendizagem dessa técnica.

O senso comum aponta a aprendizagem da dança como a aprendizagem de passos, reprodução coreográficas e exercícios técnicos para melhoria de

performance. “Quando pais colocam seus filhos nas aulas de Dança, em geral o fazem com a intenção de que eles aprendam a dançar, mexer o corpo, movimentarem-se e não de que seus filhos aprendam a fazer-pensar-sentir-criticar-perceber a dança” (MARQUES, 2010. p. 44); portanto urge a necessária tomada de consciência pelo coletivo (educadores, alunos, famílias, sociedade) de que a apropriação técnica é insuficiente se não olharmos criticamente para a sua origem, seu significado histórico, para a dança e para os corpos. As técnicas não devem ter um fim em si mesmas e a promoção de discussões críticas, tanto sobre a eficiência de suas aplicações para atingir performances corporais, como o apagamento de outras práticas e a não integração de saberes, devem ser feitas de igual para igual, pautadas em argumentos científicos, gerando um equilíbrio nas falas, uma ressignificação de conceitos de corpo, dança, mundo e arte que possam coexistir com uma educação e dança que respeitem as singularidades dos sujeitos, provoquem reflexões, promovam noção de pertença, posicionamentos críticos e políticos, uma liberdade na aceitação de diversidades.

Atingir uma educação pautada em novos paradigmas, que extrapole para além do ensino de técnicas, é necessário, e Marques (2010) levanta considerações sobre como chegar a um equilíbrio de ações e discurso que não prejudique o ensino técnico, mas que promova essa educação integral.

“O preparo corporal, seja ele tecnicamente codificado ou somaticamente experienciado, faz parte do aprendizado dos artistas da dança. Corpos que dançam e compreendem na prática a ‘outridade’<sup>3</sup> necessitam dos fios do preparo técnico como elemento da tessitura maior chamada dança/arte” (MARQUES, 2010, p. 34). Marques (2010) ainda coloca que aulas que negam a necessidade da técnica, do conhecimento das estruturas da linguagem da dança, da fruição da arte e do diálogo entre processo e produto no fazer artístico, que priorizam o autoconhecimento, a autoestima, a psicomotricidade, a afetividade e as emoções individuais focam somente na resolução de problemas sociais em detrimento da experiência artística e estética, são pragmáticas e funcionais. Também, nos aponta que, “nas aulas de dança com ênfase exclusiva no aprimoramento técnico, as vozes do dançar tornam-se ausentes, aquilo que vai além dos corpos preparados tecnicamente não tem importância, não existe” (MARQUES, 2010, p. 34). São aulas igualmente funcionais

<sup>3</sup> Conceito, trazido por Otávio Paz (1982), relativo a necessidade de ouvir o outro, também sendo entendida como uma transcendência.

e pragmáticas, preocupadas com o que funciona e é mais eficaz para que o aluno execute os exercícios.

Aproximar as práticas de sala de aula das realidades dos alunos é fundamental na busca por essa educação integral. As técnicas de dança podem ser apropriadas de maneira que criem diálogo com as aspirações dos alunos, permitindo um estar no mundo, sem imposições, opressões e dominações. Considerando Sousa Santos (2018), quando afirma que o conhecimento pode ser um fator de dominação ou de emancipação e que “não está ausente das práticas sociais” (SANTOS, 2018, p. 32), vemos a inquestionável importância do educador que se percebe enquanto sujeito social, parte de um coletivo, produtor de saberes, e implicado com suas práticas, capaz de permitir que seus alunos se descubram igualmente sujeitos sociais produtores e detentores de conhecimentos, que promova noção de pertencimento de mundo em movimento cíclico entre si, seus pares em sala de aula e sua comunidade.

## 6. Saberes e fazeres - Arte como tecnologia educacional

Conhecer os contextos e sujeitos que fazem parte da amostra da pesquisa compreende também conhecer aquilo que aqui compreenderemos como seus saberes e fazeres, contemplando os métodos adotados pelas escolas, as autodefinições de suas funções em relação à formação de pessoas e o fazer artístico.

Assim, 12,5% das escolas afirmam que não adotam metodologias, mas, em contrapartida, afirmam estarem “montando a própria grade de exercícios/sequências” (*sic*), ou afirmam ainda: “trabalhamos de maneira contínua e progressiva” (*sic*). Essas respostas trazem à luz o fato de que elas utilizam programas próprios, adequados à realidade que vivenciam, têm metodologias próprias, apesar de não discorrerem teoricamente sobre elas, indicando que não consideram suas ações como métodos, por não estarem eles sistematizados e reconhecidos.

Como parte disso, 07 escolas (38,88%) desenvolvem seus próprios programas de conteúdo, 05 escolas (27,77%) adotam programas reconhecidos e sistematizados com metodologias específicas e 06 escolas (33,33%) adotam programas mistos que combinam essas 02 possibilidades.

Percebe-se que as escolas reconhecem a importância da dança na educação integral dos indivíduos, porque afirmam que além das habilidades físicas cognitivas, seus espaços têm função formativa em relação a questões artísticas, sociais e de empoderamento, mas o desenvolvimento das habilidades físicas ainda ganha lugar de destaque tendo sido citado em 55,55% das respostas, seguida da formação social com 50%, educação emocional com 44,44%, tendo a formação artística e a promoção de bem-estar e saúde empatadas em 33,33% das citações.

Nos aproximamos das experiências artísticas em dança como veio para unir e desenvolver simultaneamente esses aspectos, possibilitando atingir essa educação integral. Então, apontamos o conceito de “Arte como Tecnologia Educacional” proposto pela pesquisadora Beth Rangel (2015), como estratégia para a “configuração de novas formas de se fazer-sentir-pensar em processos criativos e educativos com relevos sociais e culturais, atuando como atrator de campos e redes de conhecimento” (RANGEL, 2015, p. 1). Quando atividades artísticas são experienciadas, uma formação integral se faz possível, haja vista a grande mudança de valores conceituais, atitudinais e procedimentais sofrida pelos sujeitos. Essas mudanças irão interferir diretamente nas relações desses indivíduos com outros e seus contextos, e, conseqüentemente, nos conhecimentos gerados. Esse movimento torna-se cíclico, contínuo e indispensável para a sobrevivência de um coletivo ativo que é campo vasto para a criação, construção de conhecimento e formação de sujeitos cidadãos, críticos, autônomos e politicamente engajados.



Fig. 7: Formação dos indivíduos e construção de conhecimento.

**Para todos verem:** Esquema de retângulos ligados por setas representando a construção de conhecimento pelas relações e as experiências vivenciadas.

Em relação à função das escolas ao fazer arte, 55,55% das escolas se percebem como facilitadoras de desenvolvimento humano através da arte, enquanto 38,88% se percebem promotoras, difusoras, disseminadoras de produtos e produções artísticas. Curiosamente 100% das respostas sinalizam para uma das duas direções mencionadas, como se não se correlacionassem. E mais, 66,66% das escolas trazem os festivais de encerramento do ano letivo como principais produtos artísticos produzidos. Algumas respostas exaltam a formação dos sujeitos através da arte, destacando “é pesquisar e produzir arte em seu contexto histórico, inserindo-o na realidade de cada aluno, reconhecendo sua real importância no poder de transformação e sensibilidade no desenvolvimento humano.” (*sic.*) e, “oferece instrumentos para os alunos desenvolverem autonomia, além de incentivar o desenvolvimento do olhar crítico” (*sic.*).

## 7. Reflexões

Mesmo diante das especificidades, todas as escolas são privadas, sobrevivem do ensino de técnicas e, portanto, são naturalmente preocupadas com o mercado e implicitamente com a sociedade. Para Marques (2020), questões capitalistas que vêm tratando educação como mercadoria, atreladas à difusão de técnicas eurocêntricas, hegemônicas, travam ponderações quanto à forma de permanência e ao papel social dessas práticas. Longe de esvaziar ou apagar o ensino de técnicas é necessário nos debruçarmos sobre as práticas para repensarmos e refletirmos diariamente sobre o que, como e para quem direcionamos as intenções dessas práticas.

Os dados levantados com o mapeamento possibilitaram reflexões críticas a respeito dos procedimentos metodológicos, adotados pelos professores. Entendendo o papel dos educadores como mediadores de conhecimentos na perspectiva de práticas, teorias e atitudes, e, pensando na qualidade da formação desses sujeitos, em diálogo com seus contextos, apontamos para o necessário repensar do ensino técnico que dialogue com princípios da interdisciplinaridade, do coletivo, se aproxime de práticas criativas e experiências significantes, explore teorias, discussões e análises críticas, que valorizem elementos da identidade territorial e social dos alunos, que tragam novos conceitos de arte, mundo, corpo e dança.

Marques (2010) afirma que conceitos são escolhas que balizam

metodologias e refletem o estar, pensar e agir para a/na sociedade. Pensar em formas de ensino de técnicas que sejam condizentes com as propostas de educação da contemporaneidade aproxima-se do pensar as escolhas do professor, escolhas que irão compor sua metodologia, escolhas que podem reorganizar, ressignificar, fazer releituras, analisar o que historicamente foi posto, abrir possibilidades, dar outra intenção aos movimentos e, assim, permitir que o aluno faça suas leituras de mundo através desses movimentos. Essas escolhas do professor são a linha tênue entre possibilitar o constructo de conhecimentos significantes ou não; com isso podem ser diferenciais que distanciarão as escolas de dança do papel de simples prestadores de serviços para o de transformadoras sociais.

É necessária a presença de mediações pedagógicas, flexíveis, horizontais e dialógicas, que emergem para agregarem ao ensino de técnicas toda autonomia, posicionamento crítico e engajamento, indispensáveis aos processos educacionais emancipatórios, com foco numa formação global, numa educação integral. Ações implementadas nas escolas podem ganhar corpo, intencionalidade e acontecerem de forma mais consciente com objetivos bem claros e direcionados.

## 8. Conclusões

Diante dos resultados e discussões já expostos, a construção do itinerário formativo se justifica e se apresenta como elemento necessário para maior qualificação e alargamento na formação dos educadores em relação às suas escolhas atreladas a práticas que promovam, além do ensino de técnicas, educação e formação integral através da arte. Esse material pedagógico compreenderá plano de formação inicial e continuada, elaborado em diálogo com demandas, necessidades e potencialidades dos espaços, sujeitos, educadores em dança que ali atuam comprometidos e implicados com seus fazeres.

A busca pela formação integral em sala de aula corrobora com a hipótese de que as escolas têm, sim, potencial para proporcionar transformações sociais. No entanto, há relações de dependência entre as escolhas artístico-metodológicas dos educadores e essas potencialidades. Nesse sentido, olhar para essas escolhas artístico-metodológicas é fundamental se o objetivo transcende o depósito de técnicas de dança nos corpos dos alunos.

O conhecimento seja ele teórico, técnico, sensório motor, estético, criativo

ou expressivo, ganha completude ao possibilitar a promoção de autocompreensão. Como nos lembra o sociólogo Boaventura de Souza Santos: “o conhecimento significa, acima de tudo, conhecermo-nos a nós próprios, conhecermos a nossa sociedade, obviamente, e experimentarmos o mundo como nosso” (SANTOS, 2018, p. 29). Nesse pensamento, incluo o conceito da Arte como Tecnologia Educacional, aliado à noção de conjunto ou sistema, como orientação para a produção do material pedagógico aqui proposto. Lembramos que a abordagem pedagógica que valoriza a identificação de sujeitos e contextos deve ter consequência nas escolhas e definição dos conhecimentos e métodos de aprendizagem a serem configurados como elementos dos processos pedagógicos (RANGEL, 2014).

## Referências

AGUIAR, D. **Sobre treinamento técnico de dança como coleções de artefatos cognitivos**. 2008, 119f. Dissertação (Mestrado em Dança) - Escola de Dança, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2008. Disponível em: <http://www.repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/9046>. Acesso em: 10 mar. 2022.

BARANCELLI, L. Dança e qualidade de vida: um estudo biopsicossocial. **Repertório**, Salvador, Ano 9, n. 26, p. 273-282, 2016.1. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revteatro/article/view/17477/11417>. Acesso em: 12 dez. 2021.

BRANDÃO, A. E. S. **A Arte como Tecnologia Educacional**. 2014. 258 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2014. Disponível em: <http://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/16853>. Acesso em: 04 mai. 2021.

FERREIRA, R. Ensino do balé e formação de professores: quem ensina o quê. In: TOMAZZONI, A., WOSNIAK, C., MARINHO, N. (orgs.) **Algumas perguntas sobre dança e educação**. Joinville/SC: Nova Letra, 2010. p. 207-210.

FORTIN, S. Transformação de práticas de dança. In: PEREIRA, R. e SOTER, S. (orgs.) **Lições de Dança 4**, Rio de Janeiro: UniverCidade, 2004.

HOOKS, B. **Ensinando Pensamento Crítico Sabedoria Prática**. São Paulo: Elefante, 2020.

MACEDO, R. S. **Etnopesquisa Implicada, Currículo e Formação. Espaço do currículo**, João Pessoa, v. 5, n.1, p. 176-183, jun./dez 2012. Disponível em: <http://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/rec>. Acesso: 20 jan. 2022.

MARQUES, I. A Dança no Contexto e os Novos Contextos da Dança. *In*: SANTAELLA, L., MOTA, E. (orgs.) **Dança sob o signo múltiplo**. Barueri: Estação das Letras e Cores, 2020.

MARQUES, I. Dança-educação ou Dança e Educação? Dos Contatos as Relações. *In*: TOMAZZONI, A., WOSNIAK, C., MARINHO, N. (orgs.) **Algumas perguntas sobre dança e educação**. Joinville/SC: Nova Letra, 2010.

MARQUES, I. **Linguagem da Dança Arte e Ensino**. São Paulo: Digitexto, 2010.

NAVAS, Cássia. Centros de Formação: O que há para além das Academias? *In*: TOMAZZONI, A., WOSNIAK, C., MARINHO, N. (orgs.) **Algumas perguntas sobre dança e educação**. Joinville/SC: Nova Letra, 2010.

PAZ, O. **O Arco e a Lira**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1982.

RANGEL, B. Corpo-sujeito e comunidades de sentido no entrelaçamento da Arte, Educação e Cultura. *In*: ENCONTRO DE ESTUDOS MULTIDISCIPLINARES EM CULTURA – ENECULT, 11, 2015, Salvador. **Anais [...]** Salvador: Universidade Federal da Bahia, v. 1, 2015.

RANGEL, B.; AQUINO, R.; ROCHA, L. Confabulando com pesquisas implicadas em Dança. *In*: CONGRESSO CIENTIFICO NACIONAL DE PESQUISADORES EM DANÇA, 2ª edição virtual, 6, 2021, Salvador. **Anais [...]**. Salvador: Associação Nacional de Pesquisadores em Dança - ANDA, p. 666-678, 2021.

SAMPAIO, A. K. Memória e Resistência: o ensino do balé clássico na formação profissional da Escola De Dança da FUNCEB. *In*: CONGRESSO CIENTIFICO NACIONAL DE PESQUISADORES EM DANÇA, 2ª edição virtual, 6, 2021, Salvador. **Anais [...]**. Salvador: Associação Nacional de Pesquisadores em Dança - ANDA, p. 624-637, 2021.

SANTOS, B. S. **Na oficina do sociólogo artesão**. São Paulo: Cortez, 2018.

SANTOS, M. **Por Uma Outra Globalização: do pensamento único a consciência universal**. 29 ed. Rio de Janeiro: Record, 2019.

SAVIANI, Demerval. **Pedagogia Histórico - Crítica: primeiras aproximações**. 8 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.



Érica Ocké (UFBA)

E-mail: eocke@hotmail.com

Mestranda do PRODAN/UFBA orientada pela Profa. Dra. Beth Rangel, Licenciatura em Dança-UFBA, especialista em Metodologia do Ensino das Artes- UNINTER, diretora artística e pedagógica da A-rrisca Cia. de Dança e do Curso Técnico Profissionalizante em Dança da A-rrisca.

Beth Rangel (UFBA)

E-mail: bethrangel19@gmail.com

Orientadora: Beth Rangel é Prfª Drª da Escola de Dança da UFBA, coordenadora do Programa de Pós Graduação profissional de Dança da UFBA, atua em pesquisas da Arte enquanto Tecnologia Educacional, é líder do grupo de pesquisa ENTRE: Artes e Enlaces.

## O trabalho por projetos: outros modos de ser, fazer e estar docente em dança com crianças

Fernanda de Souza Almeida (UFG)  
Adriana Vilchez Magrini Liza (Mackenzie)

Comitê Temático Formação em Dança

**Resumo:** Este texto pretende apresentar os aprendizados e reflexões das autoras e proponentes do curso "O trabalho por projetos: dança, infâncias e contextos educativos", com carga horária de 10 horas, realizada em dois encontros *on-line* e síncronos. A proposta de formação continuada almejou fomentar modos outros de pensar e conceber o conhecimento, as crianças e a própria educação das infâncias na interface com a Arte, em particular a Dança, ao compartilhar experiências reais de abordagem da dança com as infâncias por meio de projetos educativos. Para converter as impressões e transformações, registradas em cadernos de campo das proponentes/pesquisadoras, em diálogo com as falas das participantes, gravadas em vídeo, em conhecimento científico, lançou-se uma mirada para a investigação qualitativa ancorada nas Ciências Sociais, com caráter de narrativa de experiência pedagógica. A análise das informações geradas foi sustentada por autoras/es que dialogam com o tema da Educação, da Arte-educação e da Dança e revelaram que o trabalho por meio de projetos em dança é uma maneira interessante de realizar processos formativos, criativos, participativos, integrados e abertos às mudanças. Ações tais, fundamentadas na compreensão da unicidade, da totalidade do saber, na intencionalidade docente e sua relação com as múltiplas linguagens e com as proposições pedagógicas institucionais. Uma necessidade de inventar e reinventar outros modos de ser e estar com as crianças em dança.

**Palavras-chave:** DANÇA. PROJETOS EDUCATIVOS. FORMAÇÃO DOCENTE. INFÂNCIA.

**Abstract:** This text intends to present the learning and reflections of the authors and proponents of the course "Work through projects: dance, childhood and educational contexts", with a workload of 10 hours, held in two live online meetings. The aim of this proposal on continuing education is to promote other ways of thinking about the constructing knowledge, children and childhood education in the interface of Art, in particular Dance, by sharing real experiences of approaching dance with children through educational projects. To change the impressions and transformations, written in the proponents/researcher's field notebooks, in dialogue with the recorded participants' speeches, into scientific knowledge, a look was launched for qualitative research anchored in the Social Sciences, with a character of narrative pedagogical experience. The analysis of the information generated was supported by authors who dialogue with the themes of Education, Art-education and Dance and revealed that working through dance projects is an interesting way to carry out a formative, creative, participatory, integrated and dynamic educational process. Actions, based on the understanding of the uniqueness of the totality of knowledge, the teaching intention and its relationship with the multiple languages and institutional pedagogical propositions. This course shows the need to invent and reinvent other ways of being

and being with children in dance.

**Keywords:** DANCE. EDUCATIONAL PROJECTS. TEACHING TRAINING. CHILDHOOD

## 1. Borbulhas poéticas

Como promover uma abordagem não fragmentada em dança com crianças, conectada ao cotidiano e aos temas do interesse infantil e do espaço educativo? Como sensibilizar cada vez mais os sentidos para perceber os caminhos que vão se abrindo e as mudanças de rota ao longo do processo artístico com a garotada? Como alinhar as concepções com as proposições? Como integrar e relacionar os elementos da dança aos contextos?

Essas foram algumas questões disparadoras da proposta de formação continuada intitulada "O trabalho por projetos: dança, infâncias e contextos educativos", com carga horária de 10 horas, realizada em dois encontros *on-line* e síncronos, promovido pelo projeto de extensão "Dançarelando" (@dancarelando) vinculado ao curso de Licenciatura em Dança da Universidade Federal de Goiás (UFG, Goiânia/GO), coordenado pela primeira autora deste artigo, em parceria com o projeto "Dança Criativa" (@dancacriativa), concebido pela segunda autora.

O curso foi divulgado pelas redes sociais de ambos os projetos e as pessoas interessadas enviaram um correio eletrônico para o "Dançarelando". Na sequência, recebiam a ficha de inscrição e o *link* para o acesso à plataforma nos dias dos encontros, assim como os textos-base de estudo para aprofundar a discussão.

A idealização dessa formação proveio das participantes do curso anteriormente ofertado, sob a mesma organização virtual e com as mesmas proponentes, nomeado de "Experiência dançantes com bebês e crianças bem pequenas". Ao longo do debate, as proponentes foram explicitando possibilidades e ideias de vivências com bebês e crianças pequenas e, encantadas com a diversidade de propostas comentadas, as participantes sugeriram um curso sobre como trabalhar por meio de projetos.

Desse modo, no intuito de compartilhar a vasta experiência das autoras deste texto e proponentes do curso sobre a abordagem da dança com as infâncias por meio de projetos educativos, o curso almejou, entre outros aspectos, fomentar

modos outros de pensar e conceber o conhecimento, as crianças e a própria educação das infâncias na interface com a Arte, em particular a Dança.

Tal pressuposto nos impulsionou a discutir com as participantes, nove mulheres, residentes nas regiões Sul e Sudeste do Brasil e licenciadas em Dança, Artes Cênicas e Educação Física: 1) como se dá a construção do conhecimento e a elaboração da experiência infantil, a partir dos Estudos Sociais da Infância; 2) as possibilidades que os cotidianos educativos e os contextos de aprendizagens oferecem às proposições dançantes e como se manterem abertas a percebê-los conectando-os com sensibilidades e criatividade; 3) a disposição e disponibilidade à silenciar para observar, escutar, perceber e assumir as sutilezas e peculiaridades de cada espaço, grupo e situação para propor ações poéticas não fragmentadas, democráticas e que nutram esteticamente a garotada, nós, docentes, e a comunidade nos diferentes espaços educativos; e 4) como equilibrar o habitual com o inédito.

Desse modo, o objetivo deste texto é apresentar à comunidade acadêmica os aprendizados e reflexões das proponentes a respeito do processo, em intercâmbio com os comentários, indagações, inquietações e descobertas das participantes.

Para cambiar o vivido, nossas impressões, aprendizagens e transformações, em diálogo com as falas das participantes, em conhecimento científico, lançamos uma mirada para a investigação qualitativa ancorada nas Ciências Sociais, em interface com a Sociologia da Infância, a Pedagogia da Educação Infantil, a Filosofia da Educação e a Arte, com caráter de narrativa de experiência pedagógica.

Como afirmam Cardona e Salgado (2015), narrar é um fenômeno humano em que se expressam pluralidade, diversidade, subjetividade e heterogeneidade. Essa ação permite que as pessoas preencham de sentido suas próprias vidas, ideias e modo de ser e estar no mundo, ressignificando, recriando e transformando acontecimentos em saberes.

Como método de investigação, a narrativa se define como uma forma de acessar um tipo específico de conhecimento que pode contribuir para a compreensão de um fenômeno social, histórico e geograficamente contextualizado, para ajudar a esclarecer, inspirar e impulsionar outros processos e práticas, sem a pretensão de estabelecer regras gerais ou leis universais (CARDONA; SALGADO,

2015).

Dessa forma, todo o processo foi registrado nos cadernos de campo das proponentes/pesquisadoras e em gravações em vídeo, aos quais foram analisados na relação com autoras/es que dialogam com o tema da Educação, da Arte-educação e da Dança. Para a gravação foi utilizado o programa *ApowerREC*, a qual foi acessada posteriormente para a transcrição das falas das cursistas.

Nesse sentido, é relevante compartilhar a experiência em questão, uma vez que percebemos, em nossas práticas docentes, que muitos profissionais não identificam com clareza, como planejar suas proposições a partir de um fio condutor que faça sentido, tanto para as crianças, como ao próprio docente. Essas vivências surgem desconectadas entre si, de um encontro para o outro, no qual um dia o objetivo centra-se, por exemplo, no conceito de peso (LABAN, 1978), em outro nas experimentações das ações corporais (LABAN, 1978), mas de maneira aleatória. Ou, até mesmo, nas vivências de um mesmo dia, no qual o começo, o meio e o fim, são concebidos de forma fragmentada, em que o “aquecimento” é pensado apenas para preparar e adaptar o corpo para o “objetivo principal”, e assim que essa “etapa” é finalizada, muda-se a proposta para contemplar o enfoque da vivência, seguido de um encerramento para “voltar a calma”.

Tais percepções corroboram com a experiência de Martins (2019) que afirma que frequentemente as atividades escolares se configuram como ações isoladas e planejadas com objetivos específicos que focalizam os conteúdos. Em particular, em relação aos processos educativos em arte, a autora Martins (2019) destaca que ainda são comuns o registro de datas comemorativas, a confecção de presentes e as releituras, e questiona como superar este reducionismo e ampliar a compreensão da educação em e pela arte nas escolas.

Por outro lado, ao desenhar a proposição a partir de um fio condutor, é importante que ele não se mantenha tão delineado, reto e esticado a ponto de impedir mudanças de direção, outras formas e possibilidades que podem surgir durante a prática, no contato com a garotada. Esse fio precisa ser flexível, ter ampla mobilidade sem que se perca a intencionalidade docente.

Desse modo, o curso almejou um borbulhar de ideias e possibilidades poéticas, sensíveis, criativas e diversas a respeito do trabalho por projetos em dança com crianças, nos diferentes espaços educativos.

## 2. Propostas nutritivas

A partir do desejo de fomentar nas participantes outros modos de ser, fazer e estar docente em dança com crianças, o primeiro dia de curso começou com uma dinâmica de sensibilização do olhar por meio de imagens disparadoras que instigavam uma reflexão sobre olhar para a/o outra/o, da/o outra/o e o ponto de vista das crianças, adulta/o-docente, demais professoras/es da escola, equipe gestora e da comunidade.

Ao lançar tais inquietações imagéticas, as participantes construíram coletivamente um pensamento que tangenciou a maneira subjetiva e pessoal ao qual compreendemos e interpretamos as situações vivenciadas. Nessa medida, se faz relevante manter um diálogo próximo e constante com a/o outra/a para alinhar as expectativas, bem como atribuir maior qualidade ao processo educativo.

Tal disparador buscava trazer à tona a consciência da necessidade de manter a escuta (como todos os sentidos) aberta e disponível às crianças, demais funcionárias/os da escola, comunidade e projetos pedagógicos, para o desenvolvimento das ações dançantes. Essa abertura se caracteriza como um dos eixos centrais de atuação por meio de projetos educativos.

A esse respeito Martins (2019) destaca que:

Aplica-se injeção, testes e questionários, mas não se aplica um projeto, pois a sua realização implica necessariamente em transformações durante o processo. Até mesmo os projetos que são enviados aos professores com todas as etapas descritas, apresentam mudanças ao longo do caminho, pois o contexto, o tempo, as respostas das crianças provocam mudanças (MARTINS, 2019, p. 2389).

Começar o curso por essa discussão e a escolha por trabalhar por meio de projetos com crianças, baseia na própria concepção de infância que, segundo Nogueira e Barreto (2018) pode ser compreendida como uma maneira de experimentar a realidade, de estar imerso no momento presente, de viver no aqui e agora e de construir o conhecimento por meio da interrogação, do brincar, da sensorialidade, do movimento e da imaginação; além de manter o encantamento diante da vida e a capacidade de estar aprendendo.

Segundo esse entendimento, ao vivenciar o presente em sua plenitude e manter o frescor da curiosidade, esses seres de pouca idade não fragmentam e não compartimentam o saber; tornando o trabalho por meio de projetos, um caminho

interessante e mais alinhado às características e necessidades infantis, uma vez que essa metodologia aborda o conhecimento de modo espiralado e costurado com o contexto, não só das crianças, mas da própria instituição, sua localização, cultura e projetos pedagógicos em andamento.

A partir dessa compreensão, a elaboração de um projeto começa ao lançar um olhar para o contexto, para o espaço, o tempo e o conhecimento das pessoas envolvidas, assim como a percepção dos seus interesses. Tal reconhecimento permitirá identificar o ponto de partida e prever possíveis pontos de chegada.

Entretanto, antes, é necessário entender os conceitos de contexto, cotidiano e rotina e suas relações com a elaboração e o desenvolvimento dos projetos.

Segundo Dubovik e Cippitelli (2018), contexto refere-se a todos os fatores geográficos, físicos, culturais, históricos, sociais e aos elementos construídos que caracterizam um determinado lugar em que algo foi, está ou vai ser desenvolvido. Essa consciência possibilita a apreensão do todo, uma atenção mais detalhada e sensível à cultura específica daquele ambiente educativo e a compreensão de que todo saber é um saber situado. Isso evitará, principalmente, a reprodução do mesmo projeto anos após anos, a partir da percepção adulta de que “deu certo”.

Buss-Simão (2007) discute o termo rotina caracterizando-o como uma estrutura definida e cronológica das atividades, tarefas e demandas a serem realizadas. Essa estratégia favorece a organização, a criação de hábitos e atitudes que precisam ser adquiridos, envolvendo horário para comer, dormir, brincar, entre outros. Contudo, as crianças, frequentemente, burlam ou transgridem essas ordenações, num esforço de resistência (BUSS-SIMÃO, 2007) e de fazer valer suas necessidades e interesses.

Dessa forma, a autora defende um enfoque maior na elaboração e realização de cotidianos e não de rotinas, justamente para que haja espaço para o novo, o não planejado, tão comum ao movimento da vida e, em especial, do trabalho essa gente de pouca idade. Uma organização que, ao mesmo tempo, seja intencional, flexível, que equilibre o habitual com o inédito, possibilite a expressão e combinação de singularidades e atribua segurança e acolhimento (BUSS-SIMÃO, 2007).

Uma possibilidade, compartilhada no curso pela proponente e primeira

autora do texto, foi construção de rituais que inauguram cada encontro dançante, como foi o exemplo do “baú dançante”. O “Baú dançante” era um baú artesanal, carregado com objetos, fotos e diversos materiais que pudessem representar ou instigar a curiosidade, a motivação e a imaginação da garotada para iniciar o dia. Era, portanto, um elemento de ignição que variava a cada encontro. Além do mais, ao final da vivência, as crianças escolhiam, coletivamente, algo que, para o grupo, mais marcou a experiência dançante, para ser colado do lado de fora do baú, criando assim, um mosaico dos aprendizados do semestre.

Ações como essas fomentam a construção de rotinas e cotidianos poéticos e ambientes que despertam e convidam à estesia, assim como mostram a força criativa da docência, especialmente, porque trabalhamos com Arte.

Ainda sobre a elaboração das rotinas em dança, Almeida (2022) destaca em sua tese de doutorado a importância dessa prática para as próprias crianças.

A aula não começa sem que elas [as crianças] me olhem, se olhem, respirem e eu conte o que iremos fazer no dia. Quando, por algum motivo, pulo uma dessas etapas, mesmo a etapa de mostrar o caderno, elas reclamam e dizem que não podemos começar pois falta algo (ALMEIDA, 2022, p. 1).

O cotidiano é a base do contexto e o contexto é a base dos projetos educativos. Com isso, observar cuidadosamente, perceber com sensibilidade e se permitir silenciar para deixar o contexto revelar as particularidades do cotidiano, torna-se uma atitude fundamental da/o docente e atribui o ritmo, a dinamicidade e a flexibilidade característicos de um projeto.

Contudo, essa atitude de abertura, não só na fase de construção, mas ao longo do desenvolvimento de um projeto, revela-se um desafio, uma vez que Ram (2015) afirma que possuímos uma certa incapacidade de tratar o ponto de vista e os questionamentos da outra pessoa de forma cortês e reflexiva. Tendemos a sentir algum ressentimento ou descaso.

Indagações, comentários, espanto, são trazidos, constantemente, pelas crianças, durante as ações educativas. Tudo para criança é novo e lhes salta à consciência. Questões que colocam a/o docente “junta/o”, em uma relação horizontal com a garotada, para pensar respostas, mudanças de caminho e estabelecer novas rotas dançantes. Como lidar, então, com essas raízes adultocentradas do papel ativo e frequente do/a professor/a de ensinar, de estar



sempre “transmitindo” algo? Quais são nossos bloqueios nesse processo de comunicação que nos impede de silenciar, parar e apenas observar?

É importante segurar o ímpeto de interpelar, de intervir, de opinar e de direcionar todo o tempo, oferecendo tempo e espaço para a criação, a descoberta, a experimentação, a imaginação e a “ideação” infantil.

Para Ram (2015), se abrir à uma escuta franca e conseguir se colocar na posição da outra pessoa, potencializa a percepção de detalhes, ideias e possibilidades que não havíamos notado e compreendido em um primeiro momento. Podemos aprender e apreender outras perspectivas ampliando nossa sabedoria sobre uma circunstância, assim como aprimorar nossa capacidade de adaptação.

Ainda segundo o autor (RAM, 2015) essa atitude dialógica, participativa e democrática, não pressupõem, de maneira alguma, renunciar à intencionalidade docente, do nosso papel organizacional e de mediação. Continua a cargo da/o professor/a selecionar o que propor e como propor dentre a multiplicidade de opções que jorram das crianças. A esse respeito, durante a dinâmica de sensibilização do olhar disparado por algumas imagens instigantes, uma das cursistas elencou:

Fiquei pensando nesse sentido da desconstrução desse olhar que vem de cima - do educador-, no sentido de sair dessa hierarquia, tentando construir um projeto numa estrutura. Mas sentindo, contextualizado e dando espaço para cada criança trazer o seu contexto, o seu olhar, a sua demanda; para cada construção de corpo (L.M., gravação em vídeo, 2022).

Uma escuta aberta e sensível que, quando nos referimos às crianças, falamos de uma atenção constante ao dito e ao não dito e suas relações “com distintas/os materialidades, brinquedos, tempos, espaços e parcerias” (PRADO; ANSELMO, 2020, p. 6). Escutar é perceber a situação como um todo, e “ter escuta é estar disponível, em estado de prontidão, é estar apto a responder às demandas que se fazem presentes em uma situação” (OLIVEIRA, 2009, p. 53).

Além do mais, se deixar afetar, mergulhar nas palavras e imaginar o que está passando na mente das crianças, de outras/os professoras/es; equipe gestora e comunidade escolar ao perguntar sobre a dança, ao questionar seu papel na educação, ao proferir comentários descontextualizados e/ou solicitar demandas que não correspondem ao campo de conhecimento da Dança, contribui para um diálogo mais amistoso e para a identificação da maneira mais adequada de nos colocarmos e de apresentar o nosso ponto de vista a partir dessa linguagem artística.

Além do mais, colocar-se no lugar, abrir-se a escuta e imaginar ajuda as/os professoras/es a se envolverem com os caminhos do lúdico, do encantamento, da sensorialidade, do movimento e da presença, tão característicos da experiência infantil (BENJAMIN, 1985). Esse modo docente de estar presente, segundo Silva (2022), se refere a estar de corpo inteiro, vivendo a experiência junto, o mais disponível possível e ciente do que afeta as crianças e como elas afetam os demais, o entorno e a nós, qualificando os detalhes, o indizível e as singularidades do território corporal. É a qualidade da presença do/a professor/a que traz propriedade para a mediação e para a intencionalidade docente.

Nesse processo, as perguntas serão o ponto de partida e a base para a manutenção dos projetos, uma vez que, as respostas nos permitem, não só identificar interesses coletivos, como também aspectos a serem aclarados, aprofundados, ampliados e complexificados na relação dança/contexto. Perguntas sobre si, sobre as pessoas e sobre a sociedade. Reflexões para despertares de corpos, de movimentos, sentidos e percepções para a criação da própria dança, assim como de muitas danças. Deixar turva a autoridade docente e saber o que as crianças pensam, como se expressam e o que têm a nos dizer (COLECTIVO FILOSO FARCONCHICXS, 2018).

Quem faz arte? Quais são os tipos de artes? Você conhece algum artista? Já foi a uma exposição, apresentação? Vocês querem conhecer um artista que fez/faz obras usando o corpo e o movimento? Essas foram algumas questões disparadoras de um projeto em que a segunda autora abordou a artista Anna Maria Maiolino. Ao lançar tais perguntas, percebeu-se uma relação direta entre arte e pintura, dessa maneira, a discussão se ampliou para a identificação das linguagens artísticas, com desdobramentos infinitos para tantas outras perguntas, conversas, visualizações de vídeos, imagens e apreciações estéticas.

Essa atitude pode transformar os encontros dançantes em grandes clareiras, dessas no meio de uma imensa floresta, como metaforizou Larossa (2003). Para o autor, a clareira é o lugar do vazio, da iniciação, de um ritual democrático de abertura e partilha. Abertura para si mesmo: suas descobertas, *insights*, criações, invenções, imaginações, narrativas, medos, alegrias, desconfortos e movimentações. Um clarão para a própria voz, para própria percepção/sensação, para a própria combinação dançante. Um dizer SIM às crianças no qual a/o docente se silencia para permitir que os saberes infantis e as trocas entre elas fluíam.

Entretanto, a "escutatória" esbarra na escassez de práticas democráticas ao qual fomos atravessados ao longo de nossa formação, seja no âmbito familiar, escolar ou social. Desconstruir leva tempo, persistência e atenção, o que muitas vezes convulsiona nossas certezas docentes.

Ademais, é relevante para a manutenção do processo que esse "jogo de provocações" se mantenha ao longo do desenvolvimento dos projetos. Que movimento eu faço para mover esse tecido? Que movimento eu fiz que moveu esse tecido? O tecido pode dançar? Como? Como o artista se move? Por que ele se move assim? É possível combinar essas movimentações de maneira dançante?

A esse respeito, Martins e Americano (2018) nos esclarecem que a atitude do mediador frente a obra, faz toda a diferença, assim como, as questões provocativas que o/a professor/a irá lançar para as crianças, com convite a descobertas e ao desconhecido. Entendemos que o mediador pode ser um "aguçador das percepções".

Todavia, não podemos esquecer que as experiências de vida, o cotidiano, as famílias, as culturas, o lugar e os hábitos das crianças, são distintos, portanto, a diversidade de questões, dúvidas e respostas também o serão.

Para envolver ainda mais as crianças nessas indagações, podemos pensar em uma nutrição estética, com elementos que vão compor e alimentar o projeto ou a vivência em si.

A Nutrição Estética é um momento em que ofereço algo, estético, artístico ou poético para alimentar a alma. Pode ser um trecho de um filme, uma imagem, uma música, uma pequena história, uma apreciação de uma obra de arte, entre outras possibilidades. Acontece sempre no início da aula também para que todo mundo se conecte ao mesmo assunto, para começarmos a aula olhando para o mesmo lugar. Ela também acontece como um modo de ampliar o universo cultural dos alunos (MARTINS; AMERICANO, 2018, p. 5).

Mas, como acontece essa mágica das crianças entenderem, incorporarem, lerem, a proposta do projeto? Como esse ato de contemplação e fruição do tema central, do eixo condutor, se faz presente neste encontro da criança com o projeto? Como propor esse diálogo?

Segundo Pareyson (1984) ler significa executar e executar significa fazer com que a obra viva de sua própria vida, tornando-a presente em sua plenitude sensível e espiritual. Portanto, para o mergulho nessa magia de leitura do projeto é necessária uma degustação sensível e estética, no qual nos posicionamos como

curadores, uma vez que assumimos a responsabilidade de escolher o que propor e como propor.

Para compreendermos sobre a potência da mediação, Martins (2019) comenta que ela pode ser entendida como “ponte” entre lados opostos [...], o “estar no meio”, na complexa posição de “estar entre”, que possibilita uma rede de múltiplas provocações e possibilidades de relações entre os sujeitos, objetos, espaços e contextos envolvidos (MARTINS; AMERICANO, 2018). Segundo a e o autor/a

[...] há de ser um convite à *aesthesis*, desarmando a anestesia que leva à indiferença. Um convite à disponibilidade e abertura frente ao que lê e interpreta com seus próprios referenciais ampliados no diálogo e na multiplicidade de camadas de sentidos que a arte, os objetos, o patrimônio e manifestações culturais evocam, nos espaços em que são preservados, expostos e divulgados. Um convite para aguçar a percepção, para analisar detalhes e o todo, para trocar e ampliar os saberes diante da multiplicidade, do antigo e do novo, do familiar e do inesperado, do concreto, do histórico e do simbólico (MARTINS, AMERICANO, 2018, p.2).

Nesse processo, as/os professoras/es assumem um papel de ser "ponte" entre a multiplicidade de vozes, desejos, experiências, contextos e a dança.

Essa relação foi outro eixo de debate do curso, uma vez que buscamos fomentar nas participantes possibilidades de identificar, integrar e relacionar os elementos da dança aos contextos. Para exemplificar, apontamos que em um projeto sobre água, há a chance de experimentar, entre outros elementos, as fluências do movimento, o ondular e balançar em peso leve. Isso não significa tornar a Dança um meio para ensinar as características da água, mas apresentar, especialmente, na Educação Infantil, um conhecimento não fragmentado que rompa as fronteiras dos “assuntos escolares”, articulado às multiplicidades de linguagens tão presentes nessa etapa da Educação Básica. Sobre isso, uma das cursistas comentou:

Na escola onde eu trabalho, vejo muito as crianças, suas atitudes e o conhecimento sendo colocados em “caixinhas”. Há uma insistência para que as crianças cumpram o que foi planejado, provocando uma sensação de disputa, na qual o professor se desespera pensando: “- Meu Deus, o que eu vou fazer para que as crianças façam isso que eu planejei?” (M.S., gravação em vídeo, 2022).

Trabalhar por projetos é pensar pela via do todo, de maneira rizomática, em oposição a uma concepção de somatório de atividades. Sobre isso, Larossa

(2003) nos provoca ao afirmar que ações baseadas no acúmulo e na velocidade de apreensão das informações fragmentadas, impede a experiência, a construção de sentidos, o aprofundamento e, conseqüentemente, atingir o status de um saber genuíno.

Isso deveria ser um fator de atenção na educação, especialmente em e pela Arte que carrega um potencial inter, multi e transdisciplinar. Respirar, deixar decantar, alargar o tempo para a criação e para os processos autorais, criar redes de saberes, relações, ações por meio de um conjunto de elementos da Dança que se comunicam entre si e com os temas da sociedade, traz uma consciência crítica e ética para a formação humana e sua atuação no entorno. Ensinar um passo atrás do outro, para mostrar que as crianças sabem bastante coisas, não é experiência, não é sabedoria.

E, como a Dança não se aparta da sociedade, as temáticas dos projetos quase sempre escorrem para discussões a respeito de higiene, relações étnico-raciais, diversidade, *bullying*, entre outras; como foi o caso da partilha de uma das participantes do curso. Ao final do primeiro dia, após uma das proponentes ter compartilhado a estrutura e o desenvolvimento de um projeto envolvendo o livro “Obax” (NEVES, 2010), a cursista contou que também havia realizado um projeto em dança a partir desse mote, uma vez que o autor faria uma visita na escola.

Ela revelou momentos marcantes do processo no qual as crianças incorporam as/os personagens da história ao cotidiano dançante delas, mencionando-as/os como amigas/os. A garotada se identificou com a protagonista que às vezes ficava triste por ninguém acreditar nela, que desejou embarcar numa aventura para conhecer mais sobre a savana africana e o baobá e, perguntou sobre cores, levando a um debate sobre o pigmento natural presente na pele humana: a melanina.

Mais uma vez, refletimos sobre como manter a dança como eixo central, conectando seus elementos ao contexto. Exemplificamos, a partir do baobá e das árvores em geral, como enraizar os pés, torcer o tronco ou expandir e balançar os braços com o vento e como essas experimentações se convertem em dança e em processos de criação.

Para finalizar o curso, discutimos uma estrutura mais formal para orientar a concepção de um projeto educativo, por meio da utilização de roteiros de observação, conversas com a equipe gestora e docentes, leitura dos projetos

pedagógicos, acompanhamento do cotidiano, jogos e dinâmicas de “quebra-gelo” e perguntas. Na sequência, abordamos uma configuração de elaboração, escrita e etapas de realização comentando os itens centrais, tais como: títulos, descrição geral do tema, objetivos centrais, público (quantidade e faixa geracional), justificativa, eixos temáticos, estratégias, previsão de um cronograma de ação e forma de avaliação.

Tais organizações serão os alicerces dos planejamentos, em uma

[...] atitude de traçar, projetar, programar, elaborar um roteiro para empreender uma viagem de conhecimento, de interação, de experiências múltiplas e significativas para/com o grupo de crianças. Planejamento pedagógico é atitude crítica do educador diante de seu trabalho docente. Por isso, não é uma fôrma! Ao contrário, é flexível e, como tal, permite ao educador pensar, revisando, buscando novos significados para a sua prática docente (OSTETTO, 2010, p. 177).

Na sequência, as cursistas foram convidadas a compartilhar possíveis ideias de futuros projetos em Dança para seus contextos específicos de trabalho. A proposta ia além de uma mera tarefa de “lição de casa” para o encontro subsequente. Almejávamos as trocas de possibilidades, discussões críticas, ampliação das perspectivas a partir de outros pontos de vistas e a devolutiva das construções.

Um dos temas trazidos, por exemplo, foi: “Os caminhos da árvore” com crianças entre 3 e 5 anos de idade, que objetivava relacionar alguns elementos da natureza e como os animais que habitam as árvores se deslocam e usam as ações corporais (LABAN, 1978). Esse projeto dialogou diretamente com o mote de outra cursista que almejava abordar “A borboleta”. O intuito também era o de trabalhar as ações corporais, mas enfocando o expandir/encolher, assim como as relações corpo/espaco, por meio de caixas de papelão e tecidos que simulassem os casulos das borboletas.

Outra proposta mencionada foi o “Dado da Dança”, confeccionado por uma professora de balé com seis imagens de dança. Segundo a cursista “a proposta é levar para meninos e meninas um ‘mover livre’, onde cada criança tem a oportunidade de criar sua própria coreografia ou movimento a partir das figuras. Uma forma mais lúdica de aprender o balé” (V.B., gravação em vídeo, 2022).

Dessa forma, a cada idealização de projeto que vinha à tona, convidávamos as demais participantes a “dar pitacos”, revelar suas percepções e a

comentar que outras ideias e pensamentos surgiram a partir das apresentações.

Queria falar sobre o projeto do casulo. Casulo me lembra casa e casa me lembra corpo, porque a gente é um corpo-casa. E se conhecer é conhecer a nossa casa e conhecer o outro. Essa relação entre o EU, o OUTRO, NÓS e o ENTORNO. Então, casulo, casa e corpo, são três coisas que poderiam ser o carro-chefe para as descobertas desse projeto. Era isso que eu queria comentar pra contribuir. Inclusive a Ligia Clark tem um trabalho chamado Corpo-Casa. Vale a pena dar uma olhada. É bem legal (A.G., gravação em vídeo, 2022).

Nosso desafio como proponentes se alocou em sobressaltar as relações diretas entre o tema central e os elementos da dança, seus aspectos históricos, sociais, estéticos, poéticos e metodológicos. Para tal, um dos recursos propostos foi pensar a partir dos verbos, do movimentar, tais como: o voar da borboleta, a pausa da árvore, o sacudir dos galhos ao vento, o cair das folhas, os deslocamentos (rastejar, rolar, quadrupedar, saltar) dos animais, entre outros. “Quais são os verbos que te mobilizam ao mover?”

Encerramos o percurso nos sentindo repletas e potencializadas e com a sensação de que havia muito mais a ser compartilhado e explorado, assim como são os projetos: infinitos. Mas, há de saber a hora de finalizar.

Nutrição, escuta, transformação, intencionalidade e gratidão, foram as palavras finais das cursistas escritas no *chat* da plataforma do Google Meet a respeito do que foi semeado de maneira rizomática, poética e inter, multi e transdisciplinar.

### 3. Ampliações potentes

O curso "O trabalho por projetos: dança, infâncias e contextos educativos" foi uma proposta de formação continuada em que abordamos, debatemos e refletimos sobre os conceitos do observar, silenciar e sensibilizar às sutilezas e peculiaridades dos nossos contextos de atuação para propor ações poéticas dançantes não fragmentadas, democráticas e nutritivas para a garotada, para nós, docentes, e a comunidade escolar.

Projetos estes, nascidos e realizados com e para as crianças, valorizando seu protagonismo e que caminham em direção às múltiplas linguagens e às proposições pedagógicas institucionais. Entretanto, como caminhos pouco marcados, definidos e sedimentados, frisamos necessidade de uma força docente

de confiar no processo, para garantir sua continuidade e a qualidade da experiência, uma vez que os rumos vão aparecendo e as mudanças vão se tornando orgânicas.

Ao longo do processo notamos um borbulhar de ideias e possibilidades poéticas, sensíveis, criativas e diversas a respeito de uma abordagem dançante que se preocupa em olhar, verdadeiramente, para o contexto.

Tais aspectos revelaram que o trabalho por meio de projetos em dança é uma maneira interessante de realizar processos formativos, participativos, integrados e abertos às transformações. Ações tais, fundamentadas na compreensão da totalidade do saber e sua relação com as múltiplas linguagens, sem, entretanto, abrir mão da intencionalidade docente. Uma necessidade de (re)inventar a formação continuada, e porque não a inicial, voltada à outros modos de ser e estar com as crianças em dança.

## Referências

ALMEIDA, D. B. L. **Corpo/criança é movimento**: um estudo em sociologia da infância sobre a dança da criança. 2022. Tese (Doutorado em Estudos da Criança) - Instituto de Educação, Universidade do Minho, 2022.

CARDONA, A.M.A; SALGADO, S.V.A. Investigación narrativa: apuesta metodológica para la construcción social de conocimientos científicos. **CESPsiología**, v. 8, n. 2, p.171-181, jul./dic., 2018.

BENJAMIN, W. **Obras escolhidas I**: Magia e técnica. Arte e Política. São Paulo: Brasiliense, 1985.

BUSS-SIMÃO, M.; ROCHA, E. A. C. Crianças, infâncias, educação e corpo. **Revista Nuances**: estudos sobre Educação. Presidente Prudente, ano XIII, v. 14, n. 15, p. 185-204, jan./dez., 2007.

COLECTIVO FILOSOFARCONCHICXS. **Pedagogías del Caos**. Pensar la escuela más allá de lo (im)posible. Buenos Aires: Seisdedos, 2018.

DUBOVIK, A; CIPPITELLI, A. **Construção Construtividade**. São Paulo: Phorte, 2018

LABAN, R. **Domínio do movimento**. São Paulo: Summus, 1978.

LARROSA, J. **Pedagogia profana**: danças, piruetas e máscaras. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

MARTINS, M. C. Antídotos para “alergias pedagógicas”: a ação e o conceito muito além da atividade e do conteúdo. *In*: ENCONTRO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO



NACIONAL DE PESQUISADORES EM ARTES PLÁSTICAS, 28, 2019, Goiás. **Anais [...]** Goiás: Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas, 2019, p. 2388-2404. Disponível em: <http://anpap.org.br/anais/19/ARTIGO/28enconMARTINSMirianCeleste2388-2404.pdf>

MARTINS, M. C.; AMERICANO, R. Q. M. Nutrição estética: por uma didática poética na formação do professor. *In*: CONFAEB - XXVIII CONGRESSO NACIONAL DA FEDERAÇÃO DE ARTE/EDUCADORES DO BRASIL. VII CONGRESSO INTERNACIONAL DA FEDERAÇÃO DE ARTE/EDUCADORES, 2018, Brasília. **Anais [...]** Brasília, DF: Federação de Arte Educadores do Brasil, 2018.

NEVES, A. **Obax**. São Paulo: BrinqueBook, 2010.

NOGUEIRA, R.; BARRETO, M. Infância, ubuntu e tekoporã: elementos gerais para educação e ética afroperspectivistas. **Childhood & philosophy**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 31, set./dez., 2018, p. 625-644. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6593654>. Acesso: 23 abr. 2021.

OLIVEIRA, A. M. **O corpo como mídia transformadora das relações humanas em instituição psiquiátrica**. 2009. 165f. Dissertação (Mestrado em Comunicação e Semiótica) - Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2009.

OSTETTO, L. E. Educação infantil, arte e criação: ensaios para transver o mundo. *In*: **Diretrizes educacionais pedagógicas para educação infantil**. Prefeitura Municipal de Florianópolis. Secretaria Municipal de Educação. Florianópolis: Prelo Gráfica & Editora Ltda., 2010.

PAREYSON, L. **Os problemas da estética**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

PRADO, P. D.; ANSELMO, V., S. A brincadeira é o que salva: dimensão brinçalhona e resistência das creches/pré-escolas da USP. **Educação e Pesquisa**, FEUSP, São Paulo, v.46, p.1-21, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ep/v46/1517-9702-ep-46-e214189.pdf>. Acesso: 27 fev. 2020.

RAM, S. N. O ponto de vista dos outros. *In*: RAM, S. N. **O Interesse Humano**. Brasília: Teosófica: Brasília, 2015.

SILVA, A. F. **Entre infâncias e danças: Corporalidade, experiência e criação na EMIA?** 2021. 154f. Relatório de qualificação (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2021.

Fernanda de Souza Almeida (UFG/USP)

E-mail: fefalmeida@gmail.com

Prof<sup>a</sup> Assistente na Licenciatura em Dança da UFG (Goiânia/GO), coordenadora do Projeto de Extensão “Dançarelando” e do projeto de pesquisa “Dançarelando: a práxis artístico-educativa em dança com crianças”, mestra em Artes (IA-UNESP/SP) e doutoranda em Educação na Faculdade de Educação, da Universidade de São Paulo (FEUSP).

Adriana Vichez Magrini Liza (UPM)

E-mail: avm.liza@gmail.com

Professora e pesquisadora de dança para/com crianças e bebês. Mestra e Doutoranda em Educação, Arte e História da Cultura pela Universidade Presbiteriana Mackenzie; Especialista em Sistema LABAN/Bartenieff; Membro do grupo de pesquisa GPeMC sob a coordenação da Profa. Mirian C. Martins; Idealizadora do Projeto Dança Criativa Adriana Liza.

## A formação continuada em Dança e sua importância na qualificação profissional

Isabela Buarque (UFRJ)

Lara Seidler (UFRJ)

Comitê Temático Formação em Dança

**Resumo:** Os esforços para legitimar as linguagens artísticas, em especial a dança, como componente curricular educacional, não são raros ou recentes como pensam muitos atores que percorrem o meio e a sociedade como um todo. De forma paulatina, muitos profissionais da área alavancaram o debate sobre as principais questões da dança nos contextos de ensino formais, não-formais e informais, e lutaram pelo reconhecimento da dança enquanto manifestação artística produtora de conhecimentos e sentidos, fundamentais como parte da educação dos indivíduos. Estes esforços, corroboraram para impulsionar a criação de cursos de graduação (a partir da metade do século XX) e, mais recentemente, os cursos de pós-graduações em dança, onde se dá o contexto de discussão deste trabalho. Este trabalho, portanto, pretende discutir esse ciclo de continuidade e retroalimentações que envolve o quadro de formação acadêmico em dança na UFRJ, tendo como foco a linha de pesquisa em Dança Educação, tanto na graduação quanto na pós-graduação, no sentido de levantar questões, aproximações e diferenças que tangem essas duas etapas de ensino no contexto social e educacional. Para tal, buscaremos alinhar algumas considerações acerca do currículo, da história e do contexto socioeducacional dentro do âmbito da formação em dança na UFRJ, que a partir de 2019 oferece a oportunidade de formação não somente nas graduações, mas também uma formação continuada no mestrado em dança.

**Palavras-chave:** FORMAÇÃO CONTINUADA. DANÇA. EDUCAÇÃO.

**Abstract:** Efforts to legitimize artistic languages, especially dance, as educational curricular components, are not rare or recent, as many actors who traverse the environment and society as a whole think. Gradually, many professionals in the area leveraged the debate on the main issues of dance in formal, non-formal and informal teaching contexts, and fought for the recognition of dance as an artistic expression that produces knowledge and meanings, fundamental as part of the education of individuals. These efforts corroborated to boost the creation of undergraduate courses (from the mid-twentieth century) and, more recently, postgraduate courses in dance, where the context for the discussion of this work takes place. This work, therefore, intends to discuss this cycle of continuity and feedback that involves the academic training in dance at UFRJ, focusing on the line of research in Dance Education, both at undergraduate and graduate levels, in order to raise questions, approximations and differences that affect these two stages of teaching in the social and educational context. To this end, we will seek to outline some considerations about the curriculum, history and socio-educational context within the scope of dance training at UFRJ, which from 2019 onwards offers the opportunity for training not only in undergraduate courses, but also continuing education in the master's degree in dance.

**Keywords:** CONTINUING TRAINING. DANCE. EDUCATION.

Os esforços para legitimar as linguagens artísticas, em especial, a dança, como componente curricular educacional não são raros, poucos ou recentes como pensam muitos atores que percorrem o meio e a sociedade como um todo. De forma paulatina, muitos profissionais da área alavancaram o debate sobre as principais questões da dança nos contextos de ensino formais, não-formais e informais, e lutaram pelo reconhecimento da dança enquanto manifestação artística produtora de conhecimentos e sentidos, fundamentais como parte da educação dos indivíduos. Estes esforços, corroboraram para impulsionar a criação de cursos de graduação (a partir da metade do século XX) e, mais recentemente, os cursos de pós graduações em dança. onde se dá o contexto de discussão deste trabalho, no sentido de traçar algumas reflexões acerca de suas aproximações e especificidades no âmbito da Instituição de Ensino Superior.

A inclusão da dança em documentos oficiais foi uma etapa conquistada e significativa na construção histórica desse campo, pois colocou a dança como conteúdo curricular em todas as suas etapas de formação, balizada por debates que a reconhecem como linguagem legítima e necessária, bem como conteúdo independente de outras disciplinas.

Alguns estudiosos do campo como Isabel Marques e Ana Mae Barbosa destacam-se e estão sempre trazendo para debate a preocupação com a história, com a trajetória da dança-educação e da arte-educação. Ambas autoras destacam a relevância da inclusão das linguagens artísticas nos currículos oficiais da educação brasileira, propondo as diretrizes para o ensino, como fato marcante. Neste contexto, torna-se muito relevante a defesa de profissionais com formação específica em dança, que possam atuar nos espaços formais (e não formais também) com consciência, crítica, trabalhando conteúdos próprios da linguagem da dança. É preciso ter acesso aos diferentes espaços de formação em dança, que profissionalizem, desde os cursos técnicos até a pós graduação.

Este trabalho, portanto, pretende discutir esse ciclo de continuidade e retroalimentações que envolve o quadro de formação acadêmico em dança na UFRJ, tendo como foco a formação de professores na graduação e na pós graduação, no sentido de levantar questões, aproximações e diferenças que tangem

essas duas etapas de ensino no contexto social e educacional. Para tal, buscaremos alinhar algumas considerações acerca do currículo, da história e do contexto socioeducacional dentro do âmbito da formação em dança na UFRJ, que a partir de 2019 oferece a oportunidade de formação não somente nas graduações, mas também uma formação continuada no mestrado em dança, o segundo no Brasil.

Entendemos que toda formação profissional não se finda, ou pelo menos, não deveria ser entendida como finita; não seria diferente na dança. Ao término de uma trajetória acadêmica, uma etapa se finda, mas a formação se prorroga indefinidamente no processo de atuação profissional, mantendo-se assim, um esforço recorrente sobre a reflexão sobre nossas próprias práticas como diria Paulo Freire (2017). Essa continuidade de estudos em dança, de forma acadêmica e específica, não era possível até pouco tempo atrás, o que hoje se configura como um avanço, já que é possível cursar mestrados em dança.

Na medida em que o campo se expande e medidas efetivas, como políticas públicas, por exemplo, necessárias às práticas vão se tornando realidade, o campo da dança se insere nas escolas, se fortalecendo, ao menos em parte. Além disso, foi se ampliando a discussão sobre a arte, os atores do campo da dança foram se organizando a fim de alcançar o status de carreira profissional e legitimando o fazer educacional da dança. Assim, o campo foi se expandindo e se estruturando.

Destarte, medidas efetivas (como políticas públicas, por exemplo) e necessárias às práticas vão se tornando realidade, o campo da dança se insere nas escolas, se fortalecendo, ao menos em parte. Se na década de 1980 houve esforço dos profissionais em apresentar a linguagem da dança como forma de produção de conhecimento, de apresentação da dança como ferramenta efetiva e eficaz para a arte-educação, na década de 1990 são visíveis as transformações e ações voltadas a esse reconhecimento. Na década de 1980 podemos citar como precursores da dança-educação escolar, de ensino fundamental a professora Isabel Marques, e também o bailarino e coreógrafo Klauss Vianna que, mesmo de forma indireta, voltava sua atenção para tornar o ensino de dança mais libertário e consciente, não se referindo apenas à escola, mas a toda prática com dança.

Na década de 1990 os dois acontecimentos marcantes: a inclusão da dança nos PCNs, em 1997, que coloca a dança em currículo escolar a nível nacional, e na LDB, de 1996, que inclui o ensino da dança na escola como conteúdo

obrigatório da educação infantil até o ensino Médio e legitimam a da dança escolar. Recentemente, a Base Nacional Curricular Comum, BNCC, mantém a dança como conteúdo curricular obrigatório, especialmente na Educação Infantil. Esse reconhecimento, legitimado pelos documentos oficiais, configura, sem nenhuma dúvida, um avanço para a dança-educação e vem nos mostrando a necessidade e as exigências da crescente demanda por uma formação específica na área. Neste sentido, houve e ainda há um aumento dos cursos de graduação e de formação continuada em dança.

A LDB/96, os PCN e a BNCC proporcionaram avanços na história da dança - educação, ao reconhecerem-na com prática necessária à formação dos indivíduos. Os PCN mostram indicativos e alternativas para o trabalho com dança, mas não se tratam de apresentarem-se como formadores de professores. A LDB/96 e a BNCC também reconhecem o ensino da dança, apontando para a necessidade da construção de currículos e projetos pedagógicos em dança, além da busca por profissionais especializados.

De acordo com a BNCC a obrigatoriedade do ensino da dança na escola se dá em função de a dança se constituir como

[...] prática artística pelo pensamento e sentimento do corpo, mediante a articulação dos processos cognitivos e das experiências sensíveis implicados no movimento dançado. Os processos de investigação e produção artística da dança centram-se naquilo que ocorre no e pelo corpo, discutindo e significando relações entre corporeidade e produção estética. Ao articular os aspectos sensíveis, epistemológicos e formais do movimento dançado ao seu próprio contexto, os alunos problematizam e transformam percepções acerca do corpo e da dança, por meio de arranjos que permitem novas visões de si e do mundo. Eles têm, assim, a oportunidade de repensar dualidades e binômios (corpo versus mente, popular versus erudito, teoria versus prática), em favor de um conjunto híbrido e dinâmico de práticas (BNCC, 2018, p. 195).

Em função do avanço das políticas públicas de educação, no que diz respeito à dança, a inclusão desta como componente oficial se manteve e se mantém como a base legítima que nos mostra a necessidade e as exigências da crescente demanda por uma formação específica na área, neste sentido, houve e ainda há um aumento dos cursos de graduação e de formação continuada em dança.

A necessidade de oferecer um ensino em Arte-Educação, em Dança-Educação de qualidade e com profissionais especializados impulsiona a criação das graduações em Licenciatura em Dança no Brasil, nos últimos 10 anos de forma

expressiva. Esse aumento significativo também se deve ao reconhecimento da dança como componente curricular nas escolas e sua obrigatoriedade no ensino formal, na educação básica, conforme apontam os documentos mais recentes da Educação no Brasil.

Há aí um ciclo que impulsiona a formação profissional: há uma demanda social, que fica legitimada em documentos oficiais, o que gera demanda de formação profissional, fato que contribui para a criação de graduações e, atualmente, pós-graduações em dança. Assim, pode-se dizer que a formação da Licenciatura em Dança da UFRJ surge da demanda da sociedade por profissionais da área de Educação, mais especificamente de Arte-Educação, voltados para os projetos e instituições de educação formal e não formal, de cultura, de inclusão social e artística e a criação da pós-graduação em Dança da mesma instituição se mostra, igualmente, uma exigência a partir da necessidade de continuação de uma formação aprofundada da linguagem que se expande em múltiplas e novas formas de se pensar, fazer e ensinar a dança, ou seja, pesquisando e aprofundando a formação do professor de dança.

O mestrado em dança da UFRJ é o segundo no Brasil e o primeiro que contém uma linha de pesquisa específica em Dança Educação, o que significa que vem sendo inaugurado um processo de produções de conhecimentos e aprofundamentos no que diz respeito à formação continuada daqueles que, ou já estão atuando como professores, ou que se pretendem pesquisadores no campo específico do ensino da dança.

A partir destes contextos, se pretende que se inaugure um ciclo de continuidade e retroalimentações que envolve o quadro de formação acadêmico em dança na UFRJ, tendo como foco a formação de professores na graduação e na pós graduação (o que inclui o próprio quadro docente), no sentido em que se possam aprofundar as relações de continuidade e especificidade no ponto em que vão surgindo algumas questões, análises, comparações que perpassam tanto pelas aproximações e/ou diferenças entre estas duas etapas de ensino no contexto social e educacional. Para tal, busca-se alinhar algumas considerações acerca do currículo, da história e do contexto socioeducacional dentro do âmbito da formação em dança na UFRJ, que a partir de 2019 oferece a oportunidade de formação não somente nas graduações, mas também uma formação continuada no mestrado em dança, o segundo no Brasil.

É possível observar a diversidade de manifestações de dança no nosso país e o crescente número de graduações em Dança (atualmente em torno de 42) mostra que esta linguagem tem sido cada vez mais objeto de reflexão e pesquisa. As escolas de dança têm um papel importante no que diz respeito ao aprendizado da dança a partir das modalidades, entretanto, a formação em dança no ensino superior versa para um aprofundamento maior desta área onde a pesquisa sobre o corpo em movimento se torna fundamento principal.

Um fator de extrema relevância para a dança-educação é a formação profissional do professor. Torna-se cada vez mais imprescindível e necessário que os profissionais que atuem com dança na escola tenham formação na área e detenham conhecimentos específicos do campo. A realidade ainda não é esta e os profissionais que estão saindo das universidades, não raro, enfrentam dificuldades de adentrar nas diversas formas de atuação no mercado de trabalho, seja pela falta de concursos específicos para dança, no caso das instituições públicas de ensino, seja pela falta de conhecimento ou manutenção de paradigmas sobre o que é dançar, em relação às escolas privadas, que em geral contratam professores sem especialização para ministrar atividades extracurriculares em dança.

A graduação cumpre sua função no ensino, pesquisa e extensão quando possibilita aprofundamentos, diálogos e produção de conhecimentos que contribuam para uma formação profissional crítica. A graduação é uma etapa importante e atualmente o campo vem se desenvolvendo a ponto que retomarmos a importância da formação continuada própria das pós graduações e outros aprofundamentos.

O enfoque do curso de Licenciatura em Dança da UFRJ é multidisciplinar e transdisciplinar, permitindo que o aluno se torne um educador e pesquisador da dança de modo a operar o processo educacional, se valendo da dança como dispositivo de transformação social e sabendo utilizar as diversas corporeidades e as diversas manifestações da dança, desde as étnicas até as teatrais de diversas épocas e, sobretudo, as manifestações da dança no Brasil como dispositivo do processo de ensino-aprendizagem para o desenvolvimento global da sociedade brasileira. Além da formação pedagógica, reflexiva e crítica, o aluno vivenciará o fazer estético que é visto como parte fundamental de sua formação global. Aliados a estes saberes, o conhecimento do funcionamento e estrutura do corpo permite uma formação plural que permite a Licenciatura em Dança lidar com o movimento e o corpo humano de forma precisa e científica, preservando e



transformando as estruturas corporais. Assim, com o estudo interdisciplinar, o aluno tem possibilidades de pesquisas múltiplas, integrando saberes distintos.

Devemos lembrar que há muito, com as pedagogias construtivistas, o papel do corpo na educação é um fator de extrema relevância. Mas, além de trabalhar o corpo de forma holística, a dança se utiliza da sensibilidade estética e do fazer criativo, produzindo modos singulares de positivar a educação e a constituição existencial dos sujeitos. A dança ainda é uma manifestação artística específica, com suas peculiaridades. O objeto de criação e sensibilização é o próprio corpo dos sujeitos. O corpo é ao mesmo tempo material e matéria de produção de sentidos e significados, que na dança são traduzidos pelo exercício da linguagem corporal.

Com o intuito de articular o ensino e os serviços educacionais, artísticos, culturais e de pesquisa, o curso contribui para a capacitação profissional e consequente melhoria da rede de educação e artística no campo da dança, sobretudo nas instituições e políticas públicas voltadas ao desenvolvimento educacional, artístico e cultural nacional.

No que diz respeito aos processos educacionais para o curso de Licenciatura em Dança, considerou-se primordial a inclusão do conceito transdisciplinaridade, territorialização, diversidade cultural e pesquisa gestual, ampliado as bases conceituais do ensino, da pesquisa e da produção artística.

Mesmo ainda sob forte influência dos modelos estéticos eurocêntricos, a arte brasileira cada vez mais se volta para seu multifacetado e complexo panorama de manifestações artísticas oriundas de inúmeras origens e influências, fato que faz do Brasil um dos maiores panoramas de estudo de produção em dança no mundo, bem como também um polo importantíssimo de produção de artistas para dança erudita teatral, criando uma corporeidade multifacetada. É papel da universidade pública, pesquisar e formar profissionais para lidar com estas corporeidades.

Entende-se que o currículo de graduação em Licenciatura em Dança, não pretende estar balizado em um único modelo conceitual sobre a dança ou voltado apenas para a prática da dança teatral erudita, mas considera a complexidade e a diversidade cultural da dança e ao mesmo tempo entende que há uma especificidade no saber do licenciado em dança. Assim, uma visão crítica do panorama da dança em seus universos plurais pretende produzir uma análise dos contextos sócio econômicos, estéticos e culturais. Contextos estes, que propiciam ao profissional formado em Licenciatura em Dança desenvolver suas

potencialidades, sintonizado com as demandas sempre crescentes da sociedade. Assim, como no currículo da linha de Dança Educação do mestrado em dança há a proposta de que, também o professor em dança possa refletir sobre as principais teorias pedagógicas, sobre os princípios da didática, da arte e da dança-educação, sobretudo atrelando ainda a atuação daqueles que já atuam no campo de trabalho.

A formação do licenciado em dança na UFRJ dialoga com a premissa de um ensino ético, promotor de autonomia, onde o professor se torne um mediador, um agente que faça diálogos e respeite cada discente em suas subjetividades, contribuindo assim para uma relação pedagógica pautada no respeito e no afeto, tão necessários ao processo de ensino-aprendizagem.

A atitude do professor em sala de aula é importante para criar climas de atenção e concentração, sem que se perca a alegria. As aulas tanto podem inibir o aluno quanto fazer com que atue de maneira indisciplinada. Estabelecer regras de uso do espaço e de relacionamento entre os alunos é importante para garantir o bom andamento da aula. A adequação da roupa para permitir mais mobilidade é indispensável. É preciso dar condições para o aluno criar confiança para explorar movimentos, para estimular a inventividade e a coordenação de suas ações com a dos outros (PCN, 1997, p. 50).

A ênfase nos fundamentos multiculturais, transdisciplinares e éticos delineou o perfil profissional do egresso do Curso de Licenciatura em Dança por meio de uma formação que tem por objetivo dotar o profissional dos conhecimentos requeridos ao educador crítico e pesquisador da dança, desenvolvendo as competências e habilidades necessárias à prática resolutive e humanizada.

O programa de pós-graduação em dança da UFRJ surge como necessidade de expansão, tendo em vista o nível crescente de produções e pesquisas desenvolvidos nas três graduações em dança: licenciatura em dança, bacharelado em dança e bacharelado em teoria da dança. No caso da linha de pesquisa em Dança educação, a proposição se dá na pesquisa e continuidade das investigações acerca dos princípios pedagógicos que alimentam a lógica do fazer, criar, pensar a dança e o ensino da dança. Tendo em vista a amplitude de projetos de pesquisa, quantitativo de egressos e alcance no campo do ensino, pesquisa e extensão do Departamento de Arte Corporal, houve a demanda por um processo de continuidade que versa, não somente como curso de uma formação aprofundada aos egressos das graduações, mas também como demanda de desenvolvimento das pesquisas já realizadas e, de toda maneira ao desenvolvimento contínuo das

práticas investigativas dos docentes.

A consolidação do mestrado em dança em uma universidade pública federal como a UFRJ mostra-nos o crescimento do campo da Dança e reflete a importância do reconhecimento deste campo como área de pesquisa acadêmica. De acordo com Tourinho e Souza (2017) a Dança na UFRJ vêm se consolidando como campo de pesquisa acadêmica, artística, cultural desde início do século XX e esta trajetória culmina na criação do Programa de Pós Graduação em Dança - PPGDan:

A criação do PPGDan é o resultado de um processo histórico que começou na primeira metade do século XX. A dança, que, em 1939, era apenas uma disciplina do curso de graduação em Educação Física da UFRJ, evoluiu nas décadas subsequentes à área de conhecimento autônoma na universidade brasileira. À época, foi criado o primeiro Curso de Licenciatura em Educação Física do país na então Universidade do Brasil (hoje UFRJ). No currículo, foi inserida a disciplina dança com o nome de Rítmica, ministrada pela professora Maria Helena Pabst de Sá Earp (tornada, mais tarde, Professora Emérita Helenita Sá Earp, in memoriam). No contexto da Academia de Ensino Superior Brasileiro, a UFRJ goza a exclusividade de possuir no seu quadro docente uma Professora Emérita de Dança. Com isso, a UFRJ passou a ser pioneira na inserção da Dança nos currículos universitários do país (TOURINHO; SOUZA, 2017, p. 02).

São fatos marcantes nessa trajetória da Dança na UFRJ: 1939 – criação da disciplina Dança no curso de Educação Física; 1943 – primeira pós-graduação *latu sensu* de Dança no Brasil; década de 1970 – criação do Departamento de Arte Corporal; década de 1980 – grupos de Dança da UFRJ; 1994 a criação do curso de Bacharelado em Dança; 2010 – criação das graduações Licenciatura em Dança e Bacharelado em Teoria da Dança. Estes fatos são apenas alguns exemplos da consolidação da Dança na UFRJ ao longo dos anos. A formação específica em Dança, não era possível além da graduação, fato que muitas vezes submetia a área da Dança a outras áreas do conhecimento quando se pensa na continuação da carreira acadêmica. A grade maioria de profissionais com graduação em dança não pôde ter a oportunidade de seguir a formação em programa de pós-graduação específico e dança. A criação do PPGDan oferece a oportunidade de aprofundamento específico na pós graduação. Ainda de acordo com Tourinho e Souza:

A implementação do PPGDan tem como meta contribuir para a criação, intensificação e transformação de ofícios, saberes e pensamentos sobre Performance e Performatividades da Dança; sobre as Poéticas e Interfaces da Dança com outras linguagens artísticas (Artes visuais, Cinema e Vídeo, Letras, Música, Teatro) e demais campos do conhecimento (tais como Ciências Sociais, Filosofia, História, Psicologia, Terapia Ocupacional, dentre

outros); e sobre Dança-Educação, ampliando bibliografia, memória e documentação na área da Dança, além de vislumbrar possibilidades teóricas ou teórico-práticas de atuação e pesquisa a serem validadas pelos seus mestres e mestrandos. Este projeto de curso visa, ainda, ao amadurecimento artístico-intelectual dos profissionais da Dança a partir de um estudo aprofundado pelo diálogo entre processos de criação particulares e próprios de cada pós-graduando e de artistas e pesquisadores consolidados, ampliando os conhecimentos da arte da Dança e desenvolvendo conhecimentos teórico-práticos. Por último, teria por intuito possibilitar agentes transformadores teóricos e teórico-práticos, que possam trabalhar por uma sociedade que respeita o corpo como questão humana e para além do humano, na medida em que seria também possível pensar coisas, hiperobjetos, cosmologias e fenômenos como corpos desafiadores do campo da Dança, segundo as mais diversas teorias contemporâneas existentes (TOURINHO; SOUZA, 2017, p.08).

Contudo, entendemos algumas questões que se equiparam na graduação e na pós-graduação em se tratando do âmbito profissional da carreira de professor: o aspecto socioeconômico dos discentes, tanto na graduação, quanto na pós-graduação nos chama atenção, e que nos faz observar algumas dificuldades de acesso e até de uma continuidade regular no curso por demandas econômicas. Na pós-graduação, alguns egressos já dividem sua carga de estudos com cargas horárias de atuação docente nas escolas em horários regulares e, ainda, também com uma demanda alta em relação à bolsas de estudo para que seja possível a continuidade dos estudos. Grande parte dos discentes da pós-graduação (linha dança – educação) se desdobra como professores em diferentes escolas privadas, para que possam ter renda que os mantenha, e, no caso dos poucos professores concursados, estes estão à mercê de políticas públicas com pisos salariais baixos. Embora o campo profissional da Dança venha crescendo, ainda há muito para se expandir e ser reconhecido como tal.

Ao mesmo tempo em que a graduação surge a partir de uma demanda, podemos observar que a criação da pós-graduação vem a partir de outras, por exemplo, por já termos professores nas instituições de ensino; há uma necessidade que estes tenham uma formação continuada. Além disso, no que se propõem este trabalho, as relações entre a graduação e a pós-graduação vão desde suas aproximações, como a base comum de se servir como espaço de legitimação do campo maior da dança e em específico da dança educação ou que pertencem a mesma raiz de pensamento acerca da importância de se pensar o fazer em suas bases artístico-pedagógicas, até suas diferenças no campo dos seus objetivos, como no caso da pós-graduação em ser mais do que um espaço de

aprofundamento, mas um espaço de proposição de caminhos mais concretos de pesquisa e ação em contraponto à formação na graduação.

Além disso, os momentos históricos entre criação da graduação e pós-graduação são diferenciados e ao observarmos os perfis daqueles que ingressam nestas formações, percebemos que os discentes e seus contextos vão, também, delinear o currículo de ambos.

De todo modo, ressaltamos a importância da formação profissional do professor para a área da dança-educação. Torna-se cada vez mais imprescindível e necessário que os profissionais que atuem com dança na escola tenham formação na área e detenham conhecimentos específicos do campo. A realidade ainda não é esta e os profissionais que estão saindo das universidades, não raro, enfrentam dificuldades de adentrar nas diversas formas de atuação no mercado de trabalho, seja pela falta de concursos específicos para dança, no caso das instituições públicas de ensino, seja pela falta de conhecimento ou manutenção de paradigmas que se transformam no curso natural como acontece em qualquer área. A formação continuada do professor é, também, fundamental para a ampliação de pesquisas e práticas pedagógicas.

## Referências

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB. 9394/1996. São Paulo: Saraiva, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2017.

PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS: **Arte**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC / SEF, 1998.

TOURINHO, L. SOUZA, M. I. G. PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DANÇA (PPGDan/UFRJ): PERSPECTIVAS HISTÓRICAS E RELATOS SOBRE O SEU PROCESSO DE CRIAÇÃO. **Série Trans-In-Corporados**. 2017, v. 2. Disponível em: <file:///E:/%C3%81REA%20DE%20TRABALHO/DAC/2022.2/galao-proceedings--trans-in-corporados-2017--90414.pdf>. Acesso em: jun. 2022.

Isabela Buarque (UFRJ)

E-mail: isabuarque@hotmail.com

Professora no PPGDAN/UFRJ e nos cursos de Dança da UFRJ. Doutora em Memória social - UNIRIO. Mestre em História Comparada - UFRJ. Graduada em Bacharelado em Dança - UFRJ. Coordenadora do projeto "Partilhas e Dança Educação: ensino, pesquisa e extensão - DAC/UFRJ.

Lara Seidler (UFRJ)

E-mail: laraseidler@yahoo.com.br

Professora no PPGDAN/UFRJ e nos cursos de Dança da UFRJ. Doutora em Artes visuais pela EBA/UFRJ. Mestre em Ciência da Arte - UFF. Graduada em Bacharelado em Dança - UFRJ. Coordenadora do projeto "Partilhas e Dança Educação: ensino, pesquisa e extensão - DAC/UFRJ.

## **Ações de formação e difusão em dança na extensão universitária: proposições do Mimese cia de dança-coisa**

Luciana Paludo (UFRGS)

Comitê Temático Formação em Dança

**Resumo:** Este artigo visa evidenciar ações de formação e difusão em dança realizadas pelo projeto de extensão universitária Mimese cia de dança-coisa (Mimese), no percurso de seus vinte anos de existência. Propõe discussões sobre os projetos de extensão que se vinculam aos cursos de graduação em Dança. O Mimese, atualmente, está ligado ao Curso de Licenciatura em Dança (Curso de Dança) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e é realizado junto ao Projeto de Pesquisa de Linguagem autoral em Dança. O Curso de Dança da UFRGS iniciou suas atividades em 2009, através do Programa de Apoio a Planos de Expansão e Reestruturação das Universidades Federais (REUNI), a partir da adesão da UFRGS, em 2007. Desde a implementação do Curso de Dança na UFRGS, os projetos de extensão têm cumprido um desígnio importante, no que se refere a tecer relações entre o que se produz no espaço acadêmico e a comunidade. O Mimese está entre os projetos que já foram e são realizados nesse contexto; é a partir desse lugar que é feita a observação. Na condição de diretora do projeto em estudo neste escrito, a autora desenvolve diversas funções, tais como: propositora das aulas, coreógrafa, agenciadora das divulgações e realizadora das ações que se vinculam ao projeto. É das relações estabelecidas com a comunidade que nasce o ímpeto de escrever sobre essas proposições, as quais são realizadas na cidade de Porto Alegre, desde o ano de 2016.

**Palavras-chave:** GRADUAÇÕES EM DANÇA. PROJETOS DE EXTENSÃO. AUTORIA EM DANÇA.

**Abstract:** This article highlights training and dissemination actions in Dance carried out by the university extension project Mimese cia de Dança-Coisa (Mimese), in the course of its twenty years of existence. It proposes discussions about extension projects that are linked to undergraduate courses in Dance. Mimese is currently linked to the Dance Program at the Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) and is carried out alongside the Projeto de Pesquisa de Linguagem Autoral em Dança (Research Project for Authorial Language in Dance). The Dance Degree at UFRGS began its activities in 2009, through the Programa de Apoio a Planos de Expansão e Reestruturação das Universidades Federais (Program to Support Expansion and Restructuring for Federal Universities - REUNI), as soon as UFRGS joined it in 2007. Since the inauguration of the Dance Degree at UFRGS, extension projects have fulfilled an important purpose, building relationships between academic work and the community. Mimese is one of projects already carried out in this context; this is the viewpoint of this work. As the director, the author performs several functions, such as the proposer of classes, choreographer, publicist and responsible for all actions that are linked to the project. The motivation to write about these propositions was born from the relationships established with the community in the

city of Porto Alegre since 2016.

**Keywords:** DANCE DEGREES. EXTENSION PROJECTS. AUTHORSHIP IN DANCE.

## 1. Mimese: vinte anos de realizações dançadas

O grupo Mimese cia de dança-coisa foi constituído no ano de 2002, na cidade de Cruz Alta, RS, vinculado ao Curso de Licenciatura em Dança da Unicruz<sup>1</sup> (Universidade de Cruz Alta), como um Projeto de Extensão. O Curso de Dança da Unicruz foi a primeira graduação em Dança do RS; iniciou suas atividades no ano de 1998 e finalizou em 2010. Implementou uma ideia que veio a colaborar com a formação de outras graduações em Dança no RS<sup>2</sup>. Em estudos já realizados, percebi que os Projetos de Extensão Universitária são responsáveis, além da formação, por grande parte da difusão da produção de conhecimento em dança para as comunidades nas quais estão inseridos – e é dessa premissa que se parte. De acordo com Carmen Anita Hoffmann,

No decorrer dos seus 13 anos de existência, o Curso de Dança da UNICRUZ, por meio das suas atividades de ensino, pesquisa e extensão, consolidou um projeto pedagógico que contemplou a formação de profissionais – agentes de mudanças –, preocupados com o futuro da dança na sociedade, sua legitimação e reconhecimento em todas suas instâncias (HOFFMANN, 2015, p. 17).

Com o Mimese<sup>3</sup> essa difusão de saberes e fazeres iniciou desde a sua formação. O grupo colaborou com a divulgação do Curso de Dança da Unicruz, em diversas ocasiões – especialmente para ajudar a angariar alunos, para o momento do vestibular. Os esforços para realizar a implementação e a manutenção de um Curso de graduação em Dança, no Interior do Estado do RS, ao final dos anos de 1990 e início dos anos 2000 eram árduos. Gosto de salientar esse aspecto para instigar as pessoas a olharem para essa história recente, a qual foi determinante

<sup>1</sup> No decorrer do texto, em outras vezes que tal curso for referido, será mencionado somente Curso de Dança da Unicruz.

<sup>2</sup> A saber, o RS tem seis Cursos de Graduação em Dança atualmente: cinco na modalidade Licenciatura (Uergs, UFPeI, UFRGS, UFSM e UCS) e um Curso na modalidade Bacharelado (UFSM). Como já mencionado no texto, houve o Curso de Dança da Unicruz (1998-2009) e o Curso de Dança da ULBRA (2003-2017).

<sup>3</sup> A partir deste parágrafo, usarei apenas o nome *Mimese* para me referir ao grupo e Projeto de Extensão Mimese cia de dança-coisa.



para o movimento do surgimento de novos cursos de graduação em Dança, no RS. No E-book DANÇA NO RS: memórias e perspectivas<sup>4</sup> escrevo um capítulo, no qual conto um pouco desse percurso das graduações em Dança no RS, na perspectiva de uma observadora participante, uma vez que estive vinculada, como professora, ao Curso de Dança da Unicruz entre os anos de 2000 a 2008; depois, ao Curso de Dança da ULBRA, entre 2009 e 2011 e desde 2011 estou no Curso de Dança da UFRGS.

O fato de o Mimese ter surgido vinculado a um contexto universitário, também trabalhou para estabelecer a ideia de que era possível fazer arte em lugares distantes das capitais. Na época eu estava experimentando as primeiras composições coreográficas que tiveram certa projeção no campo da dança, o que me animou a formar o grupo. Quando comecei a trabalhar em Cruz Alta, em 2000, me surpreendi com a história da dança na cidade e com os movimentos culturais agenciados pela dança, especialmente os que eram capitaneados por Carmen Anita Hoffmann, a Carminha – que era coordenadora do Curso, na época<sup>5</sup>. O Mimese se constituiu, inicialmente, com 7 integrantes: Carla Furlani, Janaína Jorge (em memória) Katia Kalinka Alves dos Santos, Rubiane Zancan, Vanessa Steigleder, Wilson França e eu. Todas essas pessoas tinham ampla experiência com a dança e era uma alegria investigar modos de compor, de produzir dança, de enunciar e difundir, junto a elas. Debatíamos, fazíamos aulas e, em termos de composições coreográficas e configurações estéticas, apostávamos em nossos gostos. Ali, o Mimese era, sim, um espaço de experimentação cênica, o qual acolhia outras pessoas do espaço acadêmico e, também, pessoas que não tinham vínculo com a universidade. No primeiro caso, muitos acadêmicos do Curso de Dança da Unicruz eram convidados a apresentar suas composições coreográficas, realizadas nas disciplinas do curso, em espetáculos do grupo. Lembro saudosa e com grande apreço das semanas acadêmicas, as quais eram gestadas pelos discentes e docentes e que culminavam nas programações do Dança Cruz Alta (evento que já existia antes da criação do curso de Dança da Unicruz, mas que foi incorporado às ações do curso). Em diversas edições do Dança Cruz Alta, o coreógrafo Mário

<sup>4</sup> Organizado por Gustavo Duarte, Daniela Llopart Castro e Luciana Paludo, em 2021. Meu artigo está no capítulo 3.

<sup>5</sup> Atualmente Carmen Anita Hoffmann é professora do Curso de Dança da UFPel, Pelotas, RS.

Nascimento<sup>6</sup> fez parte do grupo de artistas convidados; em duas dessas ocasiões, ele coreografou para o Mimese: no ano de sua estreia, compôs uma coreografia para todo elenco “Além Disso” (2002) e, no ano seguinte, um trio, para Luciana Paludo, Rubiane Zancan e Wilson França, “Quem engana não ganha” (2003).

Nos dois primeiros anos de funcionamento, o grupo criou um repertório de coreografias, as quais foram compostas por diversas pessoas. Os trabalhos coreográficos eram apresentados em eventos. Em depoimento, Carmen Anita Hoffman (2022), salienta os seguintes aspectos:

[...] nesse fluxo da troca de conhecimentos acadêmicos e esse conhecimento popular, nós tivemos um destaque, o projeto Mimese cia de dança-coisa, que nasceu no Curso Superior de Dança de Cruz Alta, proposto pela professora, então, do curso, Luciana Paludo, que envolveu diversos alunos, diversos profissionais da dança do Brasil e que, apesar de se constituir num projeto de extensão, teve uma robusta pesquisa poética. Convém salientar a experimentação, a diversidade dos corpos múltiplos que pertenciam a esse grupo, na ocasião. Então, é muito prazeroso recordar isso, porque nesse tempo, no começo dos anos 2000, a gente percebe uma consequência dessa produção de conhecimentos, no confronto com a realidade regional que tínhamos, na Região do Alto Jacuí e também nessa busca da democratização do conhecimento acadêmico, com a participação da comunidade, na relação com a universidade (HOFFMANN, 2022)<sup>7</sup>.

Em 2004 o Mimese constituiu um CNPJ, mas continuou seu vínculo com a Unicruz, uma vez que, como já mencionado, fui professora dessa instituição entre os anos de 2000 e 2008. Exemplo dessa colaboração foi com o Projeto Caminhos a Percorrer – que se habilitou e recebeu o Prêmio FUNARTE (Fundação Nacional das Artes) Klauss Vianna de Dança 2006, com o qual fez turnê estadual em 9 cidades do RS, com espetáculo e oficinas. As cidades que foram escolhidas tinham egressos ou acadêmicos do curso. Outro prêmio recebido, através de projeto habilitado na FUNARTE, foi o Caravana Funarte de Circulação Nacional – Dança, o qual foi realizado em 2007, nas cidades de Porto Alegre, São Paulo, Curitiba, Votorantim e Florianópolis. Em ambos os projetos havia a dinâmica de apresentação do espetáculo “Os humores do poeta”, com oficinas ofertadas para a comunidade, debates e rodas de conversa. Um fator a se considerar nesses dois projetos foi a relação estabelecida com um artista local, para dançar como convidado do espetáculo. Esse último aspecto sempre movimentou as relações com os públicos

<sup>6</sup> Bailarino, coreógrafo; fundador e diretor artístico da Cia de Dança Mário Nascimento. Atualmente é diretor do Corpo de Dança do Amazonas.

<sup>7</sup> Informação verbal de Carmen Anita Hoffmann. **Depoimento em Resposta à Entrevista Estruturada** [mensagem pessoal]. Recebido em: 08 set. 2022.

das cidades nas quais os projetos foram realizados. Vejamos novamente a percepção de Hoffmann (2022):

Então, [...] teve muita circulação, em diversas cidades do Interior, daquela Região e, para além disso, também, para o Centro do Estado, na Capital do Estado. Foi um movimento muito singular e muito propício pra difusão e implementação de outros cursos de Dança no nosso Estado. Nesse sentido, quero reafirmar a Extensão e esse projeto em especial, Mimese cia de dança-coisa, como um processo educativo, de pesquisa; que fazendo Extensão, produzimos conhecimento. Não qualquer conhecimento, mas um conhecimento que notabiliza e viabiliza uma relação transformadora, entre aquilo que a gente faz dentro da universidade, mas também para fora dela e vice-versa. Então, isso a gente facilmente visibiliza pelo material que o Mimese tem registrado em seus relatórios, que além de ter sido instrumentalizador de um processo de questionamentos dialéticos, de teoria, de práticas, de pesquisa em dança, chega nessa circulação, atingindo a comunidade, a sociedade. Isso é uma atividade interdisciplinar que também favorece essa visão integrada do social [...]. Certamente contribuiu com diversas reflexões e diversas realidades, como a de colocar na prática aquilo que a gente discute e considera importante, nessa relação entre universidade e comunidade (HOFFMANN, 2022)<sup>8</sup>.

Esses anos iniciais da constituição do Mimese foram determinantes para compreender o funcionamento e os trâmites de um projeto de extensão universitária. Antes de trabalhar como professora no Curso de Dança da Unicruz, eu havia constituído uma escola de dança, em São Luiz Gonzaga, RS (1992-2000). Foi um grande aprendizado, no quesito de estabelecer relações da dança com a comunidade. Essa experiência talvez tenha migrado para os anseios do meu trabalho no espaço acadêmico, uma vez que havia percebido o quanto é necessário que haja um diálogo para gerar acesso a informações sobre o nosso trabalho, com a dança. As pessoas de uma cidade ou comunidade, nem sempre sabem no que isso consiste. No tempo que tive a escola, sempre tomei o cuidado de confeccionar as identidades visuais dos espetáculos, os textos de releases nos programas. Certamente a experiência anterior, de ter cursado uma graduação em Dança em Curitiba, PR (1987-1990), juntamente à Escola do Teatro Guaíra, trouxe subsídios para esses cuidados. As ações que realizamos no decorrer de nossas vidas, com os trabalhos em dança são desdobramentos de nossos lugares de formação, juntamente ao que acreditamos ser mais essencial promover, a partir do nosso labor. No meu caso, isso tem relação com a difusão da ideia da dança como trabalho; é o que me motiva nas ações com a extensão universitária. Abaixo, o *flyer*

<sup>8</sup> Informação verbal de Carmen Anita Hoffmann. **Depoimento em Resposta à Entrevista Estruturada** [mensagem pessoal]. Recebido em: 08 set. 2022.

de um dos projetos.



Fig. 1. Flyer do Projeto Caminhos a percorrer. Fonte: arquivos da autora.

**Para todos verem:** Ao lado esquerdo está a parte de trás do flyer de divulgação e o texto padrão do projeto, sobreposto à imagem de uma mulher de pele clara, numa pose de dança; ela usa um figurino marrom, com o corpo parcialmente à mostra. Na parte direita da figura, a imagem da identidade visual do projeto. Logo acima, estão as informações do espetáculo<sup>9</sup>.

Entre os anos de 2008 e 2015, o Mimese realizou projetos sem ter vínculo com o espaço acadêmico. Em 2016 passou a operar novamente como um Projeto de Extensão, desta vez na UFRGS – vinculado ao Projeto de Pesquisa de Linguagem autoral em Dança<sup>10</sup>.

<sup>9</sup> No pensamento visual dessa imagem há caminhos que estão em direções opostas, mas a harmonia de cores e a incidência da luz cênica, em ambas as imagens, buscam criar uma unidade.

<sup>10</sup> Projeto que visa estudar e sistematizar o modo que desenvolvo os trabalhos com a dança. O Mimese tem sido o laboratório de experimentos, de criação e de difusão em dança, a partir do objetivo da pesquisa.



**Fig. 2.** Degustação de movimentos com o Mimese. Fonte: Acervo do grupo.

**Para todos verem:** Fotografia de uma roda composta por dezoito pessoas, todas estão sentadas no chão. Elas usam roupas coloridas e observam uma série de cartões coloridos, dispostos em círculo, ao centro da roda. O lugar é uma espécie de galeria de arte; tem um piso branco, paredes em tons claros com algumas aberturas de madeira, em tom mais escuro. Todos parecem interessados no assunto que aparenta estar sendo discorrido, a partir dos cartões.

De 2016 a 2021, o Mimese propôs diversas ações para a comunidade, tais como: Luciana Paludo convida<sup>11</sup> (2016), Todo corpo pode dançar<sup>12</sup> (2017-2018) e o Projeto Degustação de Movimentos com o Mimese<sup>13</sup> (2019-2020). Questões de difusão e de autoria em dança permeiam e guiam as proposições nas ações do Mimese, desde 2016. Por exemplo, com o Projeto Luciana Paludo convida, o grupo recebeu o Prêmio Açorianos de Dança, na categoria Difusão e Formação, pelas ações desenvolvidas. O Prêmio Açorianos é um prêmio local, conferido pela Secretaria Municipal da Cultura e Centro Municipal de Dança da cidade de Porto Alegre. Para o grupo, especialmente no ano que voltava a se apresentar como um projeto de extensão universitária, o prêmio trouxe visibilidade ao trabalho, o que

<sup>11</sup> Projeto que consistiu na realização de sete espetáculos com artistas convidados, na cidade de Porto Alegre; promoveu também debates e oficinas de dança.

<sup>12</sup> Oficina ofertada em 2017 e 2018 nos Salões de Extensão UFRGS e no SEURS (encontros de projetos de extensão da Região Sul, realizado na UFRGS em 2018).

<sup>13</sup> Teaser do projeto Degustação de movimentos: <https://www.youtube.com/watch?v=LJBxgpaT81M>

auxiliou em suas próximas ações, que seriam desenvolvidas nos anos seguintes. Nesse sentido, destaco três edições de uma roda de conversas que o grupo organizou, o “Conversas sobre autoria em Dança”, sempre com pessoas convidadas que traziam muito afeto e calor para as discussões.

Em uma das edições das conversas sobre autoria, aproveitamos a ocasião de a professora Beatriz Cerbino ter vindo para Porto Alegre, para fazer parte de uma banca, para expandirmos o tema e falarmos também sobre dramaturgias na dança. Nessa ocasião, ocorrida em 28 de março de 2018, senti a alegria de congregarmos em um acontecimento as atividades de ensino, pesquisa e extensão. O evento foi aberto à comunidade; foi divulgado em redes sociais como uma ação do Mimese, mas, ocupou o horário da disciplina Estudos em composição coreográfica II, que estava sendo conduzida por mim.

Na produção do *flyer* de divulgação, que seguirá abaixo, estive o cuidado para que todas essas informações estivessem evidentes; as informações, nesse caso, ajudam a compor os discursos, os motivos. Era importante que tivesse, na composição do *flyer*, a imagem das duas debatedoras; assim como era necessário aparecer todos os lugares que esse acontecimento envolvia. Foi uma noite repleta de discussões, a partir dos dois temas; uma grande roda de prosa, como costume dizer.



**Fig. 3.** Conversa sobre dramaturgia e autoria em dança. Fonte: Acervo do grupo.

**Para todos verem:** Flyer do acontecimento, no qual as informações estão sobrepostas à imagem de duas mulheres. A imagem de fundo é difusa; o quadro de informações que está no primeiro plano<sup>14</sup>.

O conceito de autoria que o grupo se embasa é inspirado na autora Ivana Menna Barreto (2017), que escreve sobre autoria em rede; mais do que uma ideia, percebemos esses conceitos relacionados às práticas do grupo. Ela diz que a autoria se realiza na relação entre as pessoas em um determinado contexto. Nesse sentido, a partir dos encontros e das situações criadas, temos percebido a autoria em devir, se realizando nas falas, nas ações, nos movimentos ressignificados e nas histórias de movimento<sup>15</sup>. A autoria é um lugar que se ocupa, em um determinado momento; podemos perceber que ela flutua entre as pessoas que ali estão. A autoria é uma narrativa, ou, ainda, um modo de compor narrativas. No caso da dança, ela se alia ao que podemos criar e ao que podemos falar sobre o que estamos fazendo.

<sup>14</sup> Na composição dessa imagem, novamente a ideia dos opostos como complementares; de olhares que podem ter diferentes pontos de vista, mas que podem coexistir. Isso pode ser observado pela direção dos olhares das duas mulheres: uma olha para o fundo, a outra olha para a frente.

<sup>15</sup> Conceito desenvolvido por Luciana Paludo na Pesquisa de linguagem autoral em dança, correlato a repertórios de dança. Nesse sentido, o repertório vem por uma narrativa e propõe recriações.

A citação abaixo condensa a ideia que se busca desenvolver:

A autoria, dessa forma situada no domínio da colaboração, labor compartilhado, e no contexto em que vejo a criação em dança, constrói-se pela necessidade de um ato que se incorpora a um processo já em curso, que em sua própria realidade traduz ausências e incapacidades, impasses, dificuldades de sobrevivência. Nessa perspectiva o corpo é sempre possibilidade de reinvenção porque pressupõe aproximação, contato, ações comuns [...] – e o processo autoral emerge nessas ações (BARRETO, 2017, p. 29).

Esses pensamentos, experimentos, composições e proposições de eventos realizados pelo Mimese têm alimentado, ecoado e escoado nos procedimentos da pesquisa. Também reverberam nos diversos componentes curriculares que ministro, tanto na graduação em Dança, quanto no Programa de Pós-graduação em artes cênicas da UFRGS. Ainda sobre autoria em rede, é interessante revisitar essas ações, neste artigo, no sentido de poder perceber os traços, as marcas desses lugares, dessas pessoas que passaram pelo Mimese e ali dançaram, compuseram danças e deram corpo e apoio às ideias. Então essa rede se torna um apanhado de memórias, as quais se atualizam nos nossos trabalhos semanais.

Em agosto de 2022, vinte anos após a sua criação, o Mimese voltou ao trabalho presencial – depois de ter ficado desde março de 2020 realizando ações de modo remoto, devido à pandemia da Covid-19. As ações que o grupo desenvolveu durante os dois anos de trabalho remoto foram inspiradas nos Degustações de Movimento com o Mimese, que iniciaram a ser ofertadas à comunidade em 2019. Contamos com o apoio do Departamento de Difusão Cultural (DDC) da UFRGS, o qual repostava em seu canal do *YouTube* algumas das transmissões ao vivo que eu realizava através das minhas redes sociais (*Instagram* e *Facebook*)<sup>16</sup>. Essas transmissões ocorreram no primeiro semestre de 2020 e foram determinantes para o trabalho que veio a se realizar, em grupos fechados de encontros remotos, a partir do segundo semestre de 2020, se estendendo a todo o ano de 2021 e aos meses iniciais de 2022. Luana Fonseca D’Avila, licenciada em dança que foi bolsista da pesquisa de Linguagem autoral em Dança, entre 2019 e 2022, realizou sua pesquisa de trabalho de conclusão de curso (TCC) sobre as ações do Mimese, durante a pandemia da Covid-19. Deixo o link no rodapé e a referência ao final, para quem

<sup>16</sup> Neste link, um dos Degustações realizados na pandemia, que foi compartilhado pelo DDC/ UFRGS: <https://www.youtube.com/watch?v=Aj2e9aqK3Ss&t=740s>



quiser saber mais sobre essa história<sup>17</sup>.

No tempo que durou o Ensino Remoto Emergencial (ERE) em decorrência da pandemia da Covid-19, de março de 2020 a final de maio de 2022, quando terminou o segundo semestre letivo de 2021 na UFRGS, o Mimese foi um dos 12 projetos de extensão universitária, vinculados ao Curso de Dança, que manteve seu funcionamento. Em nossa unidade – ESEFID (Escola de Educação Física, Fisioterapia e Dança) – faço parte da Comissão de Extensão (Comex); no ERE, tanto na leitura e análise para a aprovação dos projetos, quanto nos seus respectivos relatórios finais, pude perceber o movimento para a invenção das readequações, bem como o número de pessoas envolvidas e atendidas pelos projetos. A cada semestre, observei os movimentos que foram propostos e proporcionados à população, através dos objetivos e naturezas de cada projeto.

## 2. Relações entre Ensino, Pesquisa e Extensão nas Graduações em Dança

As ações de formação e difusão em dança, realizadas pelos projetos de extensão universitária, vinculadas aos Cursos de Graduação em Dança realizam um papel de extrema importância na formação em dança. São espaços de experimentos e de exercício dos saberes da dança. Isso se dá em diversos aspectos, tanto para os acadêmicos dos Cursos de Dança que estão envolvidos na equipe executora, quanto para acadêmicos e comunidade em geral, que participam das ações dos projetos. O impacto da extensão universitária para a formação em dança pode observar, de maneira mais efetiva, na ocasião que realizei a minha pesquisa no doutorado em Educação (2010-2015), na qual busquei averiguar o lugar da coreografia nos cursos de graduação em Dança do RS. Durante o desenvolvimento da pesquisa percebi a dimensão do trabalho realizado pelas vias da extensão universitária, nas diversas instituições que fiz as observações. Percebo que o fato de ter ocupado um tempo da pesquisa para olhar para isso, colaborou para o meu entendimento sobre a extensão e isso tem reflexos nas minhas ações como professora extensionista.

No caso do Mimese, saliento as suas ações com o Degustação de

<sup>17</sup> Compondo sentidos sensíveis: a atuação do mimese cia de dança-coisa na pandemia. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/241028> - TCC de Luana Fonseca D'Avila.

movimentos<sup>18</sup>, o qual se mostrou como um lugar de acolhimento de pessoas da comunidade, para mover/ dançar, experimentar procedimentos de criação em dança e conversar a respeito. Os encontros sempre foram organizados e gestados por todos os integrantes do grupo, nos dias anteriores a recebermos as pessoas da comunidade. Diversas vezes percebemos o caráter formativo do Mimese, nos nossos trabalhos diários; no caso das lidas para realizar o Degustação, essa percepção se intensificou. Todas as pessoas do grupo estiveram imbuídas em propor as dinâmicas dos encontros, em recepcionar e acolher as pessoas que nos visitavam, em dançar trechos do repertório do grupo – e isso gerava muitos assuntos, nos dias seguintes, durante os nossos momentos de trabalho. Nessas conversas avaliávamos os procedimentos e redimensionávamos as ações para a sequência dos encontros.

Nos movimentos dos encontros presenciais de 2019 percebemos que os saberes acerca de preparação corporal e suas relações com a improvisação e a composição em dança puderam ser compartilhados com a comunidade. Durante a pandemia da Covid-19, nas ofertas das ações do projeto de maneira online, outros modos de partilha foram engendrados. Percebo que pudemos auxiliar muitas pessoas, a se manterem em movimento; a exercitarem suas respirações, suas colunas vertebrais – e nesse sentido há muitos registros de feedbacks das pessoas que puderam usufruir das práticas<sup>19</sup>. Uma frase em especial funcionou como um motor: *o mesmo movimento que prepara um corpo para dançar, prepara esse corpo para viver e vice-versa*. Essa frase eu elaborei, em face de sempre ter pessoas com diversos níveis de experiência com dança e até mesmo sem experiência alguma, nos encontros – tanto nos que foram realizados de modo presencial, quanto nos que ofertamos de maneira remota. Acho que a frase realizava a conexão entre as pessoas, ali. Mas, essa já é outra história, que será desdobrada em outros escritos e no livro que está em fase de composição, no qual pretendo narrar todas essas memórias e histórias de movimentos compartilhados.

O fato de ter escolhido o tema da extensão universitária para apresentar no 7º Encontro Científico Nacional de Pesquisadores em Dança movimentou uma

<sup>18</sup> Saliento novamente a importância da parceria com o Departamento de Difusão Cultural da UFRGS, na efetivação dessa ação do projeto, por ser uma instância de legitimação artística e cultural da UFRGS, reconhecida também pela comunidade externa à universidade.

<sup>19</sup> Exemplo disso é um TCC do curso de licenciatura em Teatro da UFSM, de Débora Matiuzzi Pacheco, inspirado nos Degustações. É um texto lindo: <https://repositorio.ufsm.br/handle/1/20461>.

série de revisões, das ações que o Mimese tem proposto nos seus 20 anos de existência. Organizar a apresentação e tecer diálogos no GT Formação em Dança trouxe a oportunidade de encontrar com pessoas de outras cidades e universidades de outros estados do Brasil. No debate após a proposição da ideia, pude perceber que os entendimentos caminham para afirmar a extensão universitária como um lugar de formação e difusão em dança.

Para a redação final do artigo, busquei contato com Carmen Anita Hoffmann, a Carminha, para perguntar a ela quais os pontos que ela lembrava, das ações do Mimese, como projeto de extensão, no tempo de Cruz Alta; foi uma oportunidade de revisitar essa história. De 2002 a 2022 houve momentos de muitas incertezas e mudanças, no que tange às relações da dança com nossa sociedade. Vi os dois cursos que trabalhei<sup>20</sup>, no início de minha carreira como docente universitária, encerrarem as suas atividades. Disso podemos inferir que é muito difícil manter cursos de artes em universidades privadas. Mas, também vi novos cursos surgirem, nas universidades federais, em face do advento do REUNI. Acompanho os trabalhos desses cursos, seus esforços para implementação e manutenção, através de diálogos com colegas. Também porque temos os Encontros Estaduais das Graduações em Dança no RS<sup>21</sup> – sou uma das professoras proponentes e ajudei a organizar três das cinco edições.

Ao pensar a Dança como Insurgência e, também, na Criação de Outros Modos de Ser – como enunciou essa 7ª edição do Encontro Científico da ANDA –, a extensão se mostra, realmente, como um caminho, uma via. Um lugar de se fazer arte, de se falar sobre arte, de possibilitar o envolvimento e o encontro de pessoas entre esses fazeres. Evidenciar o nosso trabalho para a sociedade, talvez se constitua como um dos atos mais necessários para a consolidação da dança como área de conhecimento, de pesquisa e de trabalho. Através da extensão universitária temos muitas possibilidades de criação e certa autonomia na gestão de nossos projetos. Isso estimula nossa imaginação para novas invenções e para os desafios que estão por vir, na sequência dos tempos.

<sup>20</sup> Os cursos de licenciatura em Dança da Unicruz (Cruz Alta, RS) e da ULBRA (Canoas, RS).

<sup>21</sup> Link para o Blog do Encontro; na aba Encontros Anteriores, é possível saber do histórico desse movimento: <http://encontrograduacoes.blogspot.com/>.

## Referências

BARRETO, I. M. **Autoria em Rede**: modos de produção e implicações políticas. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2017.

D'AVILA, L. F. **Compondo sentidos sensíveis: a atuação do mimeuse cia de dança-coisa na pandemia**. 2022. 67 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Dança) – Curso de Licenciatura em Dança, UFRGS. Porto Alegre, 2022. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/241028>. Acesso em: 09 set. 2022.

DEGUSTAÇÃO DE MOVIMENTOS COM O MIMESE. Luciana Paludo e Mimeuse cia de dança-coisa. Direção de Luciana Paludo e Alessandra Kircher. 1 teaser (7 min 50 seg). [S.l.: s.n.], 2019. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=LJBxgpaT81M>. Acesso em: 30 abr. 2022.

DUARTE, G. O., CASTRO, D. L., PALUDO, L. **Dança no RS** [livro eletrônico]: memórias e perspectivas. Santa Maria, RS: ARCO Editores, 2021. Disponível para download gratuito em: [https://f7f3ee10-6cec-4bfa-a3ac-eb10305f7e07.filesusr.com/ugd/4502fa\\_69ffdbb265f9440b9aee1563e9792286.pdf](https://f7f3ee10-6cec-4bfa-a3ac-eb10305f7e07.filesusr.com/ugd/4502fa_69ffdbb265f9440b9aee1563e9792286.pdf)

HOFFMANN, C. A. **A trajetória do curso de dança da UNICRUZ**: 1998-2010. 2015. 196 f. Tese (Doutorado em História) – Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Pós-Graduação em História, PUCRS. Porto Alegre, 2015. Disponível em: <https://tede2.pucrs.br/tede2/bitstream/tede/2525/1/467134.pdf>. Acesso em: 09 set. 2022.

HOFFMANN, C. A. Depoimento. **Depoimento em Resposta à Entrevista Estruturada** [mensagem pessoal]. Mensagem recebida por lpaludo07@gmail.com em: 08 set. 2022.

PALUDO, L. **O lugar da coreografia nos cursos de graduação em dança do Rio Grande do Sul**, Brasil. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Programa de Pós-graduação em Educação, UFRGS, Porto Alegre, 2015. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/114690?show=full>. Acesso em: 11 set. 2022.

Luciana Paludo (UFRGS)

E-mail: lpaludo07@gmail.com

Luciana Paludo é bailarina, bacharel e licenciada em Dança. Especialista em Linguagem e Comunicação, mestre em artes visuais, doutora em Educação; professora do Curso de Licenciatura em Dança e do Programa de Pós-graduação em Artes Cênicas (PPGAC) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Realiza trabalhos solos e investigações coreográficas em colaboração com outros artistas.

## Saberes sensíveis e práticas de Dança para crianças: entrelaços do Projeto “Dança Criança!” (CPII) com o Projeto Dança/Educação na Educação Infantil (UFRJ)

Mabel Emilce Botelli (UFRJ)  
Carla Verônica Cesar Trigo (CPII)  
Caroline Martins Pacheco Faria (UFRJ)  
Marcos Henrique Batista Souza (UFRJ)  
Michele de Paula Ferreira Soares da Costa (UFRJ)

Comitê Temático Formação em Dança

**Resumo:** Modos de insurgência levantados contra um imaginário reduzido do que pode ser a Dança na Educação Infantil motivaram a escrita deste artigo. O texto traz os desdobramentos resultantes da parceria criada durante a pandemia da Covid-19, entre o Projeto “Dança Criança!”, do Centro de Referência em Educação Infantil do Colégio Pedro II, e o Coletivo Dança/Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro. As ações criadas vêm promovendo um constante diálogo entre a pesquisa e a *práxis* pedagógica da Dança, com vistas à elaboração de propostas metodológicas e à formação do Educador. Em tempos pandêmicos, pensar sobre as novas relações geradas a partir do meio digital e expandir olhares sobre recursos e estratégias tornaram-se questões relevantes para o desenvolvimento das práticas educacionais. Esse momento também evidenciou a grande importância da Arte da Dança e do saber sensível para a formação integral do ser humano. Continuar a dar aulas nesse extenso período foi uma forma de insurgir frente à realidade imposta e de, em contexto de isolamento e restrição da experiência corporal, reafirmar o valor educacional dessa linguagem. Para isso, procuramos esperar, construindo uma abordagem da Dança que busque *sulear*, contrapondo-se ao norte como única referência. Dança que está para além de aprender passos e executar coreografias, ou de seguir as propostas apresentadas e massificadas pela mídia. Danças possíveis a dilatar, alar, arvorar.

**Palavras-chave:** DANÇA NA EDUCAÇÃO INFANTIL. SABERES SENSÍVEIS. ESPERANÇAR. INSURGIR. SULEAR.

**Abstract:** Ways of insurgency raised against a reduced imaginary of what can be Dance in Early Childhood Education motivated the writing of this article. The text brings the developments resulting from the partnership created during the Covid-19 pandemic, between the Project “Dança Criança!” from the Reference Center for Early Childhood Education of Pedro II College, and the “Coletivo Dança/Educação” of the Federal University of Rio de Janeiro. The deeds created have been promoting a constant dialogue between the research and the pedagogical praxis of Dance, with the purpose of elaboration methodological proposals and the formation of the Educator. In pandemic times, thinking about the new relationships created from the digital environment and expanding views about resources and strategies have become relevant issues for the development of educational practices. This period also highlighted the great importance of the Art of Dance and the sensitive knowledge for the integral formation of the human being. Continuing to teach during

this long period was a way of rising up against the imposed reality and, in times of isolation and restriction of bodily experience, reaffirming the educational value of this language. We pursue to hope by building an approach to Dance that seeks **southing**, opposing itself to the north as the only reference. Dance that goes beyond learning steps and performing choreographies, or following the proposals presented and massified by the media. Possible dances to dilate, *to wing, to root*.

**Keywords:** DANCE IN CHILDHOOD EDUCATION. SENSITIVE KNOWLEDGE. TO HOPE. INSURGE. SOUTHING.

## 1. Introdução

O que é insurgência? Onde está a nossa insurgência? Buscando aprofundar tais questionamentos, trazemos aqui a parceria que se iniciou durante a pandemia da Covid-19 entre dois projetos dedicados à área do ensino de Dança para a Educação Infantil. São eles: o Projeto “Dança Criança!”, na Educação Básica, que atende crianças do Centro de Referência em Educação Infantil do Colégio Pedro II; e no Ensino Superior, o Projeto de Dança/Educação para Educação Infantil, inserido no Coletivo Dança/Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, que conta com integrantes dos cursos de Dança da mesma instituição. Esse encontro criou laços em torno da defesa comum sobre uma Dança para crianças.

É preciso ter esperança, mas ter esperança do verbo esperançar; porque tem gente que tem esperança do verbo esperar. Esperança do verbo esperar não é esperança, é espera. Esperançar é se levantar, esperançar é ir atrás, esperançar é construir, esperançar é não desistir! Esperançar é levar adiante, esperançar é juntar-se com outros para fazer de outro modo [...] (FREIRE, 2020, p. 10-11).

Para levar adiante essa defesa da Dança para crianças em que acreditamos, decidimos “esperançar”, levantando-nos para ir atrás e construir, como propõe Freire, propostas metodológicas fundamentadas para o ensino da Dança na Educação Infantil. A partir desse “esperançar”, criou-se então essa parceria: um trabalho integrado, que se justifica pela relevância de estabelecer um constante diálogo entre a pesquisa e a práxis pedagógica da Dança, com vistas ao desenvolvimento de propostas didáticas e à formação do educador para a etapa da Educação Infantil.

Com as pesquisas realizadas, procuramos construir, de maneira coletiva, bases que fundamentem o desenvolvimento de propostas pedagógicas direcionadas ao ensino da Dança com crianças e, ao mesmo tempo, refletir sobre tais práticas à

luz das teorias, de modo a contribuir para a formação do educador da Dança. Promovemos com esse trabalho integrado uma relação de retroalimentação entre a Educação Básica e o Ensino Superior, ao proporcionar um espaço de partilha de saberes e práticas. Constitui-se também como um campo de observação e intervenção para graduandos, assim como de fundamentação da práxis pedagógica na Educação Infantil a partir das pesquisas acadêmicas na área em questão.

Ainda de acordo com Freire (2020), por meio desse “esperançar”, ou seja, juntando-se ao outro para fazer diferente, pretendemos oportunizar aos integrantes e público dos projetos envolvidos, experiências que possam promover trocas que se enriqueçam. Assim, potencializamos as metodologias já desenvolvidas, tais como: reuniões para estudo, visitas de observação, planejamento de ensino conjunto, elaboração de planos de aula, execução de atividades, produções acadêmicas na forma de artigos, relatos de experiência e aplicação dos materiais didáticos desenvolvidos pelo Coletivo Dança/Educação com as turmas do projeto “Dança Criança!”. A base de nossa metodologia é o encontro, o diálogo, a construção coletiva, o afeto, a escuta, o colaborativo, enfim, o esperançar.

Essa cooperação não pode deixar de ser afetada pelo momento em que vivemos recentemente, com transformações inesperadas causadas pela pandemia de covid-19:

Em um contexto pandêmico, muitas crianças foram isoladas do convívio com outras pessoas, em especial com outras crianças fora do seu íntimo familiar, separadas da presença e da interação com outros que lhes permitiriam desenvolver variedade de sentidos, saberes, expressões e afetos (BOTELLI et al., 2021, p. 313).

Foi diante desse cenário que novos desafios e experiências se apresentaram para aqueles que pensam e praticam a Dança/Educação na Educação Infantil. Desse modo, procurar modos de se relacionar a partir do meio virtual e digital, ponderar e expandir olhares sobre novas metodologias, estratégias e abordagens, tornaram-se questões ainda mais relevantes e imprescindíveis para o desenvolvimento das práticas educacionais, tanto na Educação Básica, como no Ensino Superior.

São essas experiências de partilha e desafios para o desenvolvimento de metodologias e a produção de materiais didáticos destinados ao ensino da Dança na Educação Infantil, assim como os horizontes possíveis, que pretendemos apresentar

neste trabalho.

## 2. Laços de um esperançar

Precisamos buscar caminhos para que as pessoas consigam enxergar os alcances da Dança. Para que percebam que, a partir da mesma, construímos conhecimentos, e que o saber sensível (DUARTE JR, 2000, 2001), intuitivo, criador e o conhecimento lógico estão em movimento e são complementares e dialógicos. Portanto, há uma luta a continuar para ampliar o reconhecimento da importância da Dança no âmbito escolar. O conhecimento é multifacetado; há muito mais para aprender na escola, na vida, do que geralmente se prioriza; há muito mais para a formação de um ser humano ativo, protagonista, criador de outras realidades. Para isso a educação dos sentidos é fundamental e a Dança não só faz parte, mas tem protagonismo nesse processo.

A Dança na escola participa da construção de múltiplos conhecimentos. Os mesmos têm como base a educação dos sentidos e da percepção que são temas-eixos da educação em Dança. A educação do sentir nos faz estar presentes no mundo, deixando de estar anestesiados e de ser conduzidos a ver de uma só forma, o que reforça a importância da presença desta linguagem desde os primeiros anos de vida. Educar os saberes sensíveis é central para uma presença ativa com as outras pessoas, com o mundo.

O Coletivo de Dança/Educação<sup>1</sup> se inaugura em 2018, dentro do Departamento de Arte Corporal da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), sob coordenação da Profa. Dra. Mabel Emilce Botelli. O grupo de estudos e produções, formado por discentes dos cursos de Dança da UFRJ e professores colaboradores, tem como proposta elaborar e publicar cadernos de práticas de Dança para crianças e aplicá-los em escolas e espaços educativos infantis. Com ações que incluem a elaboração de vídeos e promoção de oficinas para crianças, pretende-se abrir horizontes ao imaginário social da Dança.

Nessa parceria, modos de insurgência foram exercidos contra pensamentos limitados a respeito da Dança. Dentre tais visões restritas,

<sup>1</sup> O Coletivo tem uma ramificação de extensão, que conta com a parceria de alguns espaços educativos infantis e escolas, sendo o CREIR um destes. Nesses ambientes nossas práticas são colocadas em ação, priorizando essa via de mão-dupla, onde as vivências com as crianças nutrem e enriquecem os materiais apresentados.



encontramos a Dança considerada só para compor as festividades que ocorrem durante o ano letivo; o balé visto como única opção, oferecido só para as meninas, retirando o direito dos meninos de dançar; a redução da Dança a um imaginário em que se encontram apenas aquelas que são massificadas pela mídia e, por vezes, pouco apropriadas para incluir no espaço da escola.

Insurgindo contra esse imaginário reduzido, valorizamos a Dança enquanto área de conhecimento, propondo-a como direito de todos e como um saber necessário para a formação integral do ser humano. Ao mesmo passo, buscamos contribuir com a efetivação da Lei 13.278/2016 (BRASIL, 2016), que trata da obrigatoriedade das quatro linguagens das Artes — Artes Visuais, Dança, Música e Teatro — como componentes curriculares nas escolas.

Art. 1º [...] § 6º As artes visuais, a dança, a música e o teatro são as linguagens que constituirão o componente curricular de que trata o § 2º deste artigo. [...] Art. 2º O prazo para que os sistemas de ensino implantem as mudanças decorrentes desta Lei, incluída a necessária e adequada formação dos respectivos professores em número suficiente para atuar na educação básica, é de cinco anos (BRASIL, 2016).

Considerando a relevância do ensino da Dança na escola, em especial na Educação Infantil, e seu reconhecimento previsto na Lei 13.278/2016, compreendemos que a sua inserção no âmbito escolar como linguagem da Arte e área de conhecimento, por meio da implementação de projetos e, principalmente, da sua inclusão como disciplina curricular, necessite acontecer efetivamente.

Em consonância com a referida lei e com o que orientam os documentos oficiais do Ministério da Educação a respeito do ensino da Dança, surge em 2017 o projeto “Dança Criança!”, coordenado pela Profa. Ma. Carla Verônica Cesar Trigo. O “Dança Criança!” caracteriza-se por ser um projeto de ensino que atende às crianças dos grupamentos de 4 e 5 anos do CREIR de forma extracurricular. Entretanto, sua metodologia aborda o ensino da Dança em uma perspectiva educativa e curricular enquanto linguagem da Arte, agregando a diversidade de linguagens da Arte oferecidas no currículo do CREIR. Seu Projeto Político Pedagógico se dá através de uma estratégia de ação pedagógica conjunta entre as diferentes áreas, buscando garantir um olhar diversificado e, ao mesmo tempo, específico de cada linguagem (Colégio Pedro II, 2017).

Os laços entre as metodologias desenvolvidas nos dois projetos aqui apresentados surgem a partir de uma visão comum que afirma a necessidade de

uma formação integral da criança, o que torna imprescindível o desenvolvimento dos saberes sensíveis e os aspectos criativos e psicomotores. Assim, reforça-se a presença da Dança como componente indispensável desde a infância e a importância de refletir a respeito de aspectos como: a Dança enquanto linguagem da Arte, a experiência do corpo e da corporeidade, a ludicidade e o papel do educador em uma proposta para o ensino da Dança na escola.

Com o corpo (por meio dos sentidos, gestos, movimentos impulsivos ou intencionais, coordenados ou espontâneos), as crianças, desde cedo, exploram o mundo, o espaço e os objetos do seu entorno, estabelecem relações, expressam-se, brincam e produzem conhecimentos sobre si, sobre o outro, sobre o universo social e cultural, tornando-se, progressivamente, conscientes dessa corporeidade (BRASIL, 2017, p. 40-41).

Com essas abordagens que se tecem entre teoria e prática, Ensino Superior e Educação Básica, buscamos afirmar que há danças possíveis a dilatar, alar, arvorar. Como lembra Krenak (2020, p. 51), “A vida é uma dança. Só que ela é uma dança cósmica. E queremos reduzi-la a uma coreografia ridícula e utilitária.” Acreditamos que vivenciar a Dança está para além de executar coreografias. Propomos, a partir dos conteúdos presentes na Dança, enfatizar a possibilidade e importância de aprender de maneira lúdica. No estado lúdico, estamos inteiros. Acreditamos que a dança também propõe esse estado de integração, já que, como escreve Klauss Vianna (2005, p. 32) “a dança não se faz apenas dançando, mas também pensando e sentindo: dançar é estar inteiro”.

Não buscamos nesta proposta que o corpo da criança seja adestrado para responder a formas e códigos preestabelecidos. Importa, antes, despertar a atenção e o “domínio do corpo e do movimento” (LABAN, 2020) para responder aos próprios impulsos que se materializam na Dança. O horizonte que nos aponta essa Dança pensada para a Educação Infantil vai na direção de algo que não se encontra em conteúdos prontos e codificados, em saberes hegemônicos oriundos de uma perspectiva colonialista (SANTOS, 2002), mas naquela que se configura em um saber a construir com a criança, pela experiência corporal e pelos atravessamentos que constituem a sua corporeidade (BOTELLI *et al.*, 2021, p. 315).

Talvez a dança que estavam acostumados a fazer não tenha sido possível no tempo pandêmico, mas outras foram. Foram propostas danças para crianças, mas não o balé ou algum outro estilo vindo do norte da linha do Equador, como se costuma fazer. Em parceria, buscamos sular, como propõe Marcio D’Oliveira Campos (1991), contrapondo a lógica eurocêntrica e estadunidense dominante a

partir da qual o norte é apresentado como referência universal. A partir da vivência dos elementos presentes na Dança e de estímulos diversos, olhamos para os gestos cotidianos e experienciamos as possibilidades de movimento do corpo em suas relações com a Natureza, a forma, o objeto, outras linguagens. Incitamos que se reconheça um modo de dançar que parta da experientiação do corpo, do contexto, do que está acontecendo, dos diferentes lugares e épocas, das memórias familiares, das próprias experiências anteriores, das culturas locais, para assim ir ao encontro de uma Dança que é própria e para todos, de um ensino que valoriza a cultura e a singularidade, propiciando à criança “[...] conhecer-se e construir sua identidade pessoal, social e cultural, constituindo uma imagem positiva de si e de seus grupos de pertencimento” (BRASIL, 2017, p. 38).

Além disso, a abordagem aqui apresentada parte da premissa de que a Dança é um direito de todos e que, por sua vez, compõe juntamente com as demais linguagens da Arte “[...] um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, científico e tecnológico” (BRASIL, 2013, p. 88), a partir do qual se propõe que seja constituído o projeto pedagógico da Educação Infantil.

Sendo o expressar considerado um direito de aprendizagem e desenvolvimento da criança, “[...] como sujeito dialógico, criativo e sensível, suas necessidades, emoções, sentimentos, dúvidas, hipóteses, descobertas, opiniões, questionamentos, [se dão] por meio de diferentes linguagens [...]” (BRASIL, 2017, p. 38), conforme explica a Base Nacional Comum Curricular.

A partir dessa visão, a Dança é exercitada como linguagem artística que promove o bem-estar físico, mental, afetivo e estimula vínculos relacionais saudáveis. Além disso, suas práticas específicas promovem o desenvolvimento psicomotor, peculiaridade que a tornou relevante em tempos de isolamento e restrição da experiência corporal das crianças.

Desse modo, a Dança por si só constitui uma área de conhecimento e é indispensável para a formação integral da criança. Enquanto linguagem da Arte, contribui para o desenvolvimento cognitivo, afetivo, sensível e psicomotor da criança nas suas relações com o tempo e o espaço, para o desenvolvimento da criatividade e outros inúmeros aspectos envolvidos nessa formação integral.

### 3. Dançando em um tempo pandêmico

O tempo pandêmico solicitou a todos do grupo estar em suas casas, porém não impediu de continuar as produções. Esse novo contexto permitiu ter outras experiências: foi momento de encontrar novas maneiras de pensar as atividades, de seguir criando, atuando, de buscar possibilidades para continuar convidando a dançar, embora desafiados pela impossibilidade de estar presencialmente. Nesse sentido, as práticas tinham o cuidado de serem gestadas tendo a preocupação de que fossem o mais simples possível para o entendimento das crianças que interagem com as propostas, de forma remota, o que não é uma tarefa fácil. Fazendo eco à voz de Lispector (1998, p. 11), “Que ninguém se engane, só consigo a simplicidade através de muito trabalho”.

Houve investimento na abordagem de temas de relevância para o período, ao mesmo passo em que houve proposições de investigações dos conteúdos da Dança. Com esses elementos, as crianças começaram a entrar mais em contato com a sua casa. Isso permitiu uma escuta e observação mais sutil do cotidiano, ocupando suas casas de uma maneira não tão comum, gerando um alargamento dos quintais, como propõe Manoel de Barros (2018, p. 25) ao escrever: “Meu quintal é maior do que o mundo”. Redimensionar as moradas - que acabaram habitando por muito mais tempo - com o corpo em movimento foi entrever uma possibilidade outra de não as enxergar como prisões, que limitam e impedem o corpo de se expressar, mas de estar diante da liberdade para valorizar os espaços e encontrar abertura para viver o íntimo, o que está dentro, descobrindo o que era até então despercebido como potência.

Essa disponibilidade, além de prazerosa de testemunhar, enriquece a experiência agregando possibilidades não previstas no roteiro do educador, já que, enquanto proponente, deve estar sempre atento àquilo com que as crianças o presenteiam. Ao abrir a permissão para se expressarem, emerge o que é significativo para as crianças, tornando a aula mais atrativa e acessível, visto que enxergarão mais de si no processo, sentindo-se protagonistas no fazer.

Os “Princípios Estéticos”, um dos fundamentos orientadores estabelecidos pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, incluem a valorização da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da diversidade de manifestações artísticas e culturais, além de ressaltar que:

O trabalho pedagógico [...] em um mundo em que a reprodução em massa sufoca o olhar das pessoas e apaga singularidades, deve voltar-se para uma sensibilidade que valoriza o ato criador e a construção pelas crianças de respostas singulares, garantindo-lhes a participação em diversificadas experiências (BRASIL, 2013, p. 88).

“Estes saberes, que se potencializam no processo artístico, são primordiais para a existência humana” (DUARTE JR, 2000, p. 164) Saber, em acepções mais antigas, significa “ter o sabor de”, saborear, incorporar, trazer para o corpo. “O saber carrega um sabor, [...], agrada ao corpo” (ibid., 2001, p. 14). O saber sensível constrói-se a partir dos registros sensoriais, os quais se transformam em percepção; o ser humano realiza uma seleção a partir da relação com experiências anteriores, filtrando também as crenças, cultura, interesses e orientações recebidas que contribuem na seleção. Aqui reside a importância do papel do educador como parceiro para aprimorar esses registros e ações. Para o seu desenvolvimento, a corporeidade se torna centro da aprendizagem. Ela implica uma vinculação consigo, mas também com os outros corpos e com o mundo. O registro sensível torna possível o iniciar da educação, e o saber é possibilitado pela experiência corporal. Esse saber corpóreo cria realidades, age no mundo. Assim defendemos a importância do saber sensível junto ao intelectual, sem o primado de um sobre o outro.

Advertiu-se, ao longo da pandemia, quanto à indispensabilidade do ensino da Matemática e Português. Advogamos igualmente pela essencialidade do ensino das linguagens da Arte para uma formação integral. O humano e o mundo têm uma dimensão sensível, muitas vezes preterida. Esse saber sensível, que faz parte de um processo dos múltiplos níveis de conhecimento, é muitas vezes desvalorizado, excluído. Se não o fosse, talvez tivéssemos mais consciência dos laços sociais e vínculos com o ambiente. Os saberes sensíveis, além de promoverem o conhecimento de si, ampliam o entendimento de que se vive em um espaço-tempo, em coletivo, desenvolvendo noções ecológicas e sociais, alertando de que é preciso cuidar dos laços afetivos com os outros e com o entorno.

A partir da abordagem alinhada entre os dois projetos, procuramos nas práticas do ensino da Dança favorecer:

- A descoberta da corporeidade enquanto singularidade, cultura, memória e linguagem;
- O desenvolvimento da sensibilidade, da percepção, da expressividade, da

imaginação, da comunicação não verbal e da criatividade por meio da linguagem corporal;

- A ludicidade como base das pesquisas de movimentos;
- A experimentação e a descoberta do movimento corporal nas relações com o peso, o fluxo, a espacialidade<sup>2</sup>, o tempo, os objetos e o ambiente;
- O desenvolvimento do equilíbrio, da lateralidade, da coordenação motora, do ritmo e da flexibilidade.
- A relação corpo-Natureza;
- A fruição, leitura e compreensão da Dança como manifestação artística e cultural;
- A transversalidade com outras linguagens.

É importante destacar que, durante o período remoto, os responsáveis das crianças tiveram que mediar, juntamente com os professores, as atividades pedagógicas vividas no espaço familiar, já que participavam dos encontros síncronos, e também dar suporte necessário à realização das atividades assíncronas pelas crianças. Desse modo, foi preciso investir na apresentação de nossos objetivos com as propostas e orientá-los - os pais, os avós ou quem fosse viver aquelas experiências com as crianças - sobre como mediar essas atividades. Nesse sentido, a comunicação e o diálogo constante foram imprescindíveis para o envolvimento das famílias no processo.

Para exercer esse diálogo com as famílias, foram utilizados textos explicativos sobre as propostas assíncronas postadas na plataforma, orientações sobre como estimular as crianças a experimentar as atividades, tendo o cuidado de deixar claro que era necessário proporcionar espaço e liberdade criativa a elas.

#### 4. O Coletivo na escola

Foi diante desse cenário que os acompanhamentos e o envolvimento dos integrantes do Coletivo Dança/Educação da UFRJ com o Projeto “Dança Criança!” foram acontecendo e se apresentando como novas experiências para o grupo: através de aulas de Dança que aconteciam de forma remota, sendo divididas em síncronas e assíncronas.

<sup>2</sup> Segundo Merleau-Ponty (1999, p. 146) “a espacialidade do corpo é de situação, ou seja, diz respeito a como me situo no mundo em relação aos outros objetos e às pessoas. [...] A espacialidade do corpo só se realiza na ação. Eis aí a relação íntima entre espacialidade e motricidade [...] o corpo habita o espaço e o tempo. Ele não está no espaço e no tempo, porque estar indica uma posição em tempo e espaço objetiváveis [...]”.

Buscando iniciar um processo de compartilhamento mútuo de materiais didáticos produzidos (vídeodanças, cadernos didáticos, artigos e pesquisas), são percebidos os entrelaçamentos existentes entre as pesquisas e as práticas. Vislumbrar o potencial desse encontro foi significativo para o desenvolvimento de ações de extensão e para a criação de mais materiais pedagógicos voltados para o ensino da Dança na Educação Infantil, assim como a aplicação e enriquecimento dos mesmos.

Para isso, pontos relevantes foram elencados: as propostas de práticas de Dança para crianças na escola estão baseadas em dar às crianças permissão e autonomia na hora da criação, a ser propositivas na experimentação do movimento, compreendendo a criança como protagonista no processo de construção do conhecimento. É através de dinâmicas lúdicas, com temas potentes, que se valorizam aspectos como: a pluralidade de sujeitos, culturas, histórias e contextos, assim como o fazer artístico da criança, desmistificando a figura do professor enquanto único detentor do conhecimento, colocando-o como parceiro no processo pedagógico.

Essa abordagem trilha caminhos conduzidos por uma desconstrução do sistema que coloca o “outro” (colonizado) na condição de subalterno, que inferioriza a cultura dos povos do sul. Para isso, priorizamos a construção de conhecimento a partir de temas de experiências, incluindo os desenvolvidos a partir de nossa próprias raízes, e assim fugindo de perspectivas estadunidenses e eurocêntricas já citadas que, muitas vezes, aparecem alimentando e regendo um universalismo do ensino da Dança para crianças que procuram nos impor. Temas como o resgate das histórias das famílias das próprias crianças e a questão da valorização das diferenças trouxeram aprendizados múltiplos, através da troca e interação por imagens, falas e movimentos, onde cada um aprende de si, do outro e do mundo.

Dessa maneira, ambos os projetos apontam para um caminho da Dança enquanto linguagem artística a qual todas e todos podem vivenciar, dando importância à presença da singularidade e da sociabilidade, revelando a estruturação e o desenvolvimento de um processo de ensino-aprendizagem mais justo, inclusivo e democrático, no qual as crianças se constroem enquanto sujeitos ativos reconhecendo a si e aos seus grupos de pertencimento.

Ao longo da participação dos integrantes do Coletivo Dança/Educação nas aulas do projeto “Dança Criança!”, houve uma colaboração atuante amparada

nos conhecimentos adquiridos e pesquisas desenvolvidas no Coletivo, apoiadas na organização e dinâmicas abordadas e no encantamento com a experiência viva da prática com as crianças. Foram muitos os entrelaçamentos: reuniões de planejamento, avaliações, análises de mensagens para os responsáveis, reunião com os mesmos, edições e produções de vídeos a serem apreciados nas aulas síncronas, edição de atividades para as aulas assíncronas e participação no mural no Padlet<sup>3</sup>. Enfim, esses são alguns dos múltiplos laços.

Durante a elaboração de planejamentos, observação e condução de práticas, houve a oportunidade de acompanhar o processo das crianças a partir da abordagem em comum: a Dança como construção de conhecimento, a orientação de estímulos que contribuem para a seleção das percepções como modos de agir. A criança deixando de habitar um modo passivo para ser autor da realidade de si, do outro e do mundo; o educador como parceiro para estimular e apoiar o protagonismo das crianças. Nos caminhos escolhidos, destacam-se: a progressão nas aulas, o cuidado com as crianças e o ensino-aprendizagem através do estímulo à curiosidade e ao prazer, trazendo à tona a relação entre os temas formulados e a realidade e especificidade de cada criança.

## 5. Retornando ao chão da escola

Buscando responder à questão que nos moveu a esta escrita, apresentamos neste trabalho as experiências vividas durante a pandemia e nossa compreensão a respeito desse encontro como um ato de insurgência. É possível insurgir fazendo silêncio, gesticulando, dançando.

Dar aulas de dança naquele tempo foi nossa atitude insurgente, pois apesar da realidade imposta, buscamos modos de convidar as crianças a continuar dançando. E na distância surgiu o encontro entre nossos projetos. Nos enlaçamos buscando esperar a partir de um trabalho de partilha de pesquisa e práxis pedagógica da Dança, criando pontes, num movimento de resistência ao isolamento posto. Nesse processo, alimentamos reflexões sobre o que seria possível fazer naquele momento. Afinal, ninguém havia sido preparado para dar aulas de Dança de

<sup>3</sup> Ferramenta pela qual eram postados vídeos, fotos e áudios relacionados às propostas elaboradas para as aulas assíncronas, que funcionou como estratégia para troca de experiências entre as crianças/famílias e também para exercermos a nossa escuta, o que muitas vezes nos indicou o caminho a percorrer ao longo do processo.



forma remota.

No distanciamento posto durante a pandemia, as relações que se estabeleceram entre as crianças, os educadores e as famílias evidenciaram o potencial da Arte em atingir a criança mesmo à distância, reafirmando o valor do ensino da Dança para a formação humana. Portanto, dançar em um tempo pandêmico, além de contribuir para uma formação integral, foi de grande importância para advogar a necessidade da dimensão sensível e estética na fase infantil.

O que se pode desenvolver com a Dança está para além de aprender passos e executar coreografias. É possível em uma aula aprender a conhecer sobre si próprio, sobre a singularidade do seu corpo e seus movimentos, estabelecer laços com os companheiros e familiares, experienciar as relações com a natureza, a espacialidade, o tempo, os objetos, o outro e se apropriar dos conteúdos específicos da área de saber da Dança.

Após o tempo de isolamento, na medida em que são afrouxadas as restrições, com a sociedade gradativamente mais dinâmica, foi possível reiniciar as atividades de maneira presencial, promovendo o encontro entre as crianças, delas com os educadores e com o ambiente escolar e seu cotidiano. A partir desta realidade, diferentes questionamentos e reflexões surgem acerca das mudanças no processo de ensino-aprendizagem. As crianças chegam habitadas pelas múltiplas ausências vividas durante a pandemia, e portanto novos comportamentos emergem. Como acolher suas presenças marcadas por esse tempo de distanciamento? Como fazer adequações e encontrar estratégias para esta nova realidade?

Ao pisar novamente o chão da escola, o entrelaço dessa parceria continua, um novo período de reflexão se faz presente ampliando as nossas trocas, e assim surgem mais questões: o que trazer da experiência remota para as aulas, agora presenciais? O que foi descoberto através desse trabalho à distância que pode agregar a nossa prática? Como o trabalho presencial pode ser afetado pelo que se aprendeu durante a pandemia? Essas são questões que ficam para que continuemos refletindo sobre os aprendizados que podem ampliar e potencializar o ensino da Dança na Educação Infantil.

As metodologias, as estratégias e a abordagem desenvolvidas durante o período pandêmico podem e devem fazer parte desta nova realidade. Do mesmo modo, os recursos tecnológicos explorados nesse tempo continuam sendo ferramentas úteis para o desenvolvimento de estratégias e materiais, que

permanecerão como elementos potencializadores das práticas pedagógicas.

Por tudo que encontramos a partir dos laços criados, nos propomos a seguir juntos esperando uma Dança para crianças transformadora, lúdica, para todos, que promova a interação, o afeto, o saber sensível, que valorize as singularidades e ao mesmo tempo o coletivo. Enfim, que seja insurgente, que nos permita **sulear**.

## Referências

BARROS, M. de. **O apanhador de desperdícios**: memórias inventadas. Rio de Janeiro: Alfaguara, 2018.

BOTELLI, M.; TRIGO, C.; BERNARDI, M. Esperançar uma dança para crianças. *In*: FAGUNDES *et al.* (orgs.) **Viral**: Dança & Outras Disseminações. Guaratinguetá, SP: Penalux, 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular**: Educação é a Base. Brasília: MEC, 2017 Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf). Acesso em: 05 set. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Para Educação Básica**. Brasília: MEC, 2013. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file>. Acesso em: 3 set. 2022.

BRASIL. **Lei nº 13.278**, de 2 de maio de 2016. Altera o § 6º do art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília: Congresso Nacional, 2016. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2016/lei/l13278.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/l13278.htm). Acesso em: 11 abr. 2022.

CAMPOS, M. D; TOLEDO, C. **A Ecologia de cada dia**, Educação Ambiental. São Paulo: Saraiva, 1991.

DUARTE JR, J. **O sentido dos sentidos**: a educação (do) sensível. Campinas: UNICAMP/FE, 2000. 234 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 2000.

DUARTE JR, J. **O sentido dos sentidos**: a educação do sensível. Curitiba: Criar Edições, 2001.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. Edição 27ª. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2020.

KRENAK, A. **Radicalmente vivos**. Ebook. Editora: O lugar, 2020. Disponível em: <https://olugar.org/vivos/>. Acesso em: 5 de set. 2022.

MERLEAU-PONTY, M. **Fenomenologia da Percepção**; tradução Carlos Alberto Ribeiro de Moura. Edição 5ª. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2018.

VIANNA, K. **A dança**. Edição: 3ª. São Paulo: Summus Editorial, 2005.

Mabel Emilce Botelli - Autoria (UFRJ)

E-mail: mabelbotelli.dancaufrj@gmail.com

Artista/Educadora da Dança, coreógrafa, psicomotricista. Dra. em Psicossociologia, IP, UFRJ. Profa. do DAC–UFRJ. Coordenadora do Coletivo Dança/Educação–UFRJ  
Conselheira do Inst. Tear, Pontão de Cultura, RJ. Foi Coorda. da Licenciatura em Dança, UFRJ (2013/2017). Foi profa. da Escola Angel Vianna (1988-2008). Foi diretora artística da Cia Cirandeira. Atual representante do RJ na FAEB.

Carla Verônica Cesar Trigo - Autoria (CPII)

E-mail: carla.trigo.2@cp2.edu.br

Professora do Centro de Referência em Educação Infantil do Colégio Pedro II. Coordenadora do projeto "Dança Criança!". Licenciada em Dança e em Educação Física pela UFRJ, Especialista em Educação Física Escolar pela UERJ. Mestre em Práticas da Educação Básica pelo CPII. Qualificação profissional de bailarina pela Escola Estadual de Danças Maria Olenewa.

Caroline Martins Pacheco Faria - Coautoria (UFRJ)

E-mail: carolmpfaria.ufrj@gmail.com

Bailarina e artista visual. Possui graduação em Artes Visuais pela UERJ (2018) e cursa Licenciatura em Dança na UFRJ. Pesquisa sobre Dança/Educação para crianças, no Projeto Dança/Educação e Artes Integradas (2018-atual) e no Projeto de Dança/Educação para Educação Infantil (2019-atual). Monitora desde 2018 das disciplinas relacionadas à Dança/Educação do DAC da UFRJ.

Marcos Henrique Batista Souza - Coautoria (UFRJ)

E-mail: marcoshenriquebs@hotmail.com

Cursa Bacharelado em Dança na Universidade Federal do Rio de Janeiro, onde atualmente participa de projetos de Dança/ Educação na Educação Infantil e atua como monitor em disciplinas relacionadas à Dança/Educação do Departamento de Arte Corporal da UFRJ. É designer gráfico pelo Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC-RJ)

Michele de Paula Ferreira Soares da Costa - Coautoria (UFRJ)

E-mail: chelijs@hotmail.com

Bacharel em Dança pela Universidade Federal do Rio de Janeiro, cursa Licenciatura em Dança na mesma instituição, onde participa de projetos de Dança/ Educação na Educação Infantil e atua como monitora em disciplinas relacionadas à Dança/Educação do Departamento de Arte Corporal da UFRJ. Tem experiência na área de Educação na pré-escola.

## Pedagogias para o ensino da Dança: reflexões sobre processos artísticos e pedagógicos na formação superior no curso de Dança-Licenciatura UFPEL

Marco Aurelio da Cruz Souza (UFPEl)  
Janete Rodrigues da Silva (UFPEl)

Comitê Temático Formação em Dança

### 1. Introdução

Esta investigação acontece no âmbito do Projeto Unificado “Ensino Contemporâneo de Dança na Educação Básica: pedagogias possíveis”, vinculado ao Observatório de Memória, Educação, Gesto e Arte (OMEGA UFPEl-CNPq) e conta com o apoio da Fundação de Amparo à Pesquisa do Rio Grande do Sul (FAPERGS). O estudo encontra-se em desenvolvimento e busca refletir sobre as metodologias e pedagogias possíveis para **o ensino da dança** em espaços formais e não-formais de ensino, que vêm sendo desenvolvidas por pessoas acadêmicas e egressas do curso de Dança-Licenciatura, da Universidade Federal de Pelotas. Para tanto, o intuito é de apreender os processos de formação docente dos participantes, bem como compreender os distintos modos de fazer-pensar o ensino de dança a partir da formação superior nesse curso de licenciatura em Dança, situado no sul do Brasil.

O projeto “Pedagogias Possíveis” - como é carinhosamente chamado pelo grupo - começou a realizar em 2019, devido ao isolamento social ocasionado pela pandemia do COVID, ações virtuais visando à continuidade de suas ações de pesquisa. Dentre essas ações, somam-se os encontros virtuais ocorridos em quatro ciclos, sendo:

- **Ciclo 1 (agosto a dezembro de 2020):** dividido em módulos, no qual se abordou as temáticas “Dança na escola”; “Pesquisa educacional baseada em arte (PEBA)”; “Produções – (artística/pedagógica/acadêmica) em dança na escola”;
- **Ciclo 2 (março a junho de 2021):** participação de pessoas convidadas (artistas independentes e professores pesquisadores) que compartilharam distintas experiências e vivências, dentre as quais as temáticas foram: “Práticas antirracistas

em dança”; “Dança com crianças: dentro e fora da escola”; “Dança e redes sociais”;

- **Ciclo 3 (outubro a dezembro de 2021):** participação de pessoas convidadas de diversas instituições que também abordaram distintos assuntos, como: “Processos colaborativos: pesquisa, ensino e criação”; “Dança e direitos humanos”; “Projeto midiateca de dança: ação documental”; “Feminismo e dança: o que a escola tem a ver com isso?”; “Artes cênicas na escola: o corpo-sujeito exposto”; “*Performance art* na escola”; “Ensino contemporâneo de dança: videodança na escola”; “Corporeidade latino-americanas”; “A dança como possibilidade de construção de autonomia de jovens que cumprem medidas socioeducativas”; “Gordofobia e padrões corporais”.
- **Ciclo 4 (março a junho de 2022):** no primeiro semestre de 2022, os pesquisadores do projeto de pesquisa se propuseram a direcionar o olhar aos fazeres metodológicos, artísticos e pedagógicos das pessoas acadêmicas e egressas do curso de Dança-Licenciatura UFPel, e que foi foco deste estudo.

## 2. Procedimentos Metodológicos

O trabalho tem cunho quali-quantitativo para a realização da análise dos dados. Quanto a coleta de dados, o primeiro passo foi a definição das datas entre as bolsistas e coordenador do projeto, chegando ao número de sete (7) encontros para a realização do 4º ciclo. Após esta definição, criou-se uma lista com nomes de pessoas acadêmicas e egressas do curso de Dança-Licenciatura UFPel, a partir de indicações de professores e da própria equipe de trabalho, que foram divididas por aproximações relacionadas à atuação ou área de interesse de pesquisa com a dança, conforme mostra o quadro a seguir:

**Quadro 1 - Organização do ciclo de palestras do ciclo 4 do projeto**

DATA	CONVIDADAS/OS	ATUAÇÃO/PESQUISA
11 mar. 2022	Ederson Vergara (egresso)	Diálogos entre criação, tradição e educação
	Thiago Ávila (acadêmico)	
25 mar. 2022	Tainá Romero (acadêmica)	Dança dos ventres e Composições em videodança: pedagogias e reflexões envolvidas
	Stephânia Lengruber (acadêmica)	
	Rayssa Fontoura (acadêmica cinema e audiovisual UFPel)	
08 abr. 2022	Eduardo Bemfica (egresso)	Diálogos sobre o corpo que brinca e que circa
29 abr. 2022	Janete Rodrigues (acadêmica)	Trajetórias de uma artista-professora
	Laura Conceição (acadêmica)	Prática, pesquisa e ensino com o <i>K-pop</i>
06 mai. 2022	Claudilene Castro (acadêmica)	Pedagogias possíveis: dança e educação somática
	Mayson Brum (acadêmico)	Pedagogias possíveis: danças afro e carnaval
20 mai. 2022	Julia Henriques (acadêmica)	Nossa dança, nossa arte: trajetórias artísticas de Júlia e Luiza
	Luiza Moresco (acadêmica)	
03 jun. 2022	Júlia Garcia (acadêmica)	Trajetórias de uma formação artístico-pedagógica
	João Reis (acadêmico)	

Fonte: Criação de Janete Rodrigues da Silva

Os encontros síncronos foram realizados via plataforma *google meet*. As pessoas convidadas para cada um dos dias, realizaram a explanação de suas trajetórias acadêmicas e artísticas relatando sobre os desafios, estratégias, perspectivas e descobertas **sobre os seus fazeres artísticos e pedagógico** após ingressarem e/ou concluírem o curso de licenciatura em Dança da UFPel. Nota-se que as temáticas das falas são diversas, entretanto o que nos interessa nesse estudo é perceber **os pontos de intersecção nos processos artísticos e**

### pedagógicos nas diferentes atuações no ensino da dança destas participantes.

Posteriormente as apresentações de cada dia, o grupo realizava um bate-papo com a mediação dos pesquisadores e com a proposição de perguntas às pessoas convidadas. Ao final do encontro, cada participante da reunião era instigado a refletir sobre a explanação das pessoas convidadas, e, a escolher três palavras que reverberaram para elas durante todo o encontro de cada dia. Essas palavras foram preenchidas no *app mentimeter*<sup>1</sup>. A ideia da utilização desse *app* foi possibilitar ao final de cada fala, a criação de uma nuvem de palavras para que pudéssemos perceber ao final de cada dia como os participantes foram afetados. E na sequência do estudo, para perceber a transversalização das palavras destacadas ao longo dos distintos encontros síncronos, objetivando a reflexão sobre como as práticas docentes e artísticas estão repercutindo no processo de constituição docente das pessoas acadêmicas e egressas do curso de Dança-Licenciatura UFPel, uniu se numa figura todas as nuvens de palavras.

<sup>1</sup> *Mentimeter app* que possibilita a criação de apresentações e reuniões interativas, disponibilizando ferramentas como: perguntas e enquetes com respostas em tempo real, *slides*, *gifs* e imagens. Também possibilita a apresentação, compartilhamento e exportação dos resultados, bem como a análise e comparação de dados.

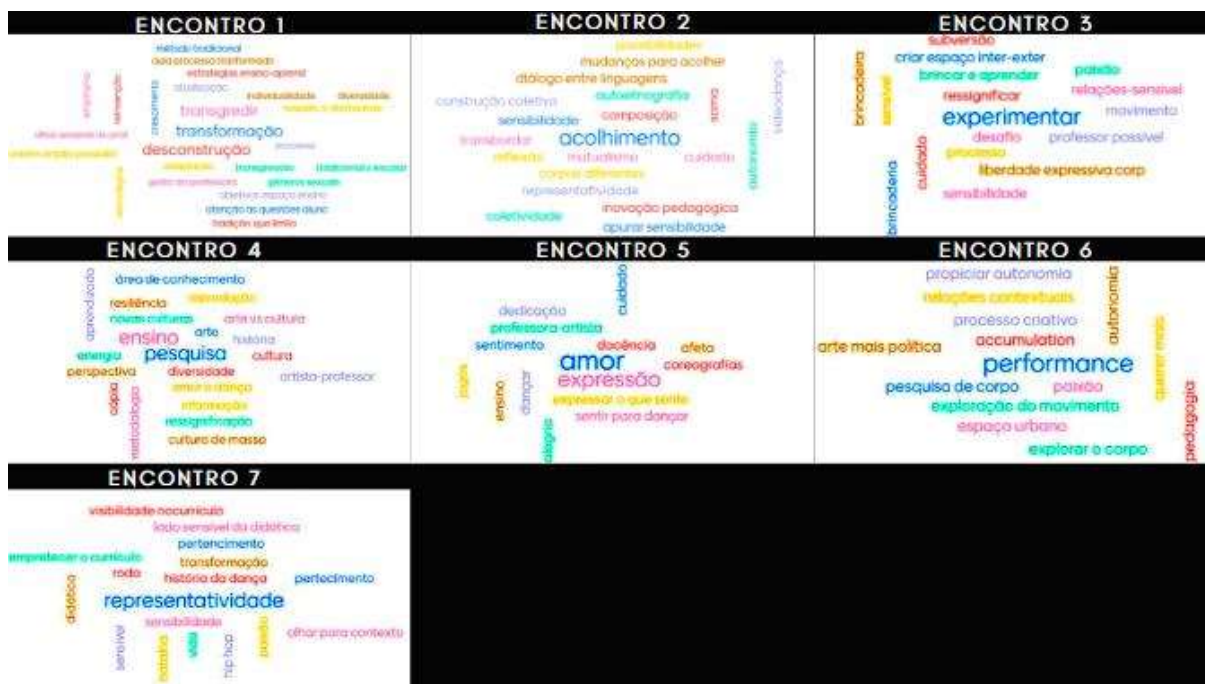


Fig. 1. Nuvens de palavras dos sete encontros do ciclo 4<sup>2</sup>. Fonte: Retirado de cada encontro do ciclo 4.

**Para todos verem:** Imagem com várias palavras coloridas, de diferentes tamanhos coletadas ao final dos três encontros já realizados pelo projeto, nas quais, as palavras que mais se repetem aparecem em maior destaque ao centro.

O segundo movimento de coleta de dados foi a realização de uma análise dos discursos das pessoas convidadas para apresentarem suas trajetórias artísticas/pedagógicas, para identificar as possíveis metodologias em desenvolvimento para o ensino da dança. Para apresentação dos resultados desta segunda etapa, procuramos aproximar as falas a partir de 3 categorias: fazer artístico, fazer pedagógico e a relação do fazer artístico e pedagógico. Estas categorias não se encerram nelas, mas servem como referência à compreensão do fenômeno estudado. Ou seja, elas foram criadas para organizar o material recolhido e estão todas em diálogos umas com as outras. Para tanto, envolveu um permanente retorno à experiência externalizada nas falas das pessoas convidadas e dos demais participantes da pesquisa, por meio de descrições analíticas e reflexivas realizadas por nós.

### 3. Algumas reflexões

Inicialmente faz-se necessário observar a partir das nuvens de palavras

<sup>2</sup> Acesse as nuvens de palavras dos sete encontros do ciclo 4: [https://docs.google.com/document/d/1a4lrlzFS5dmeMEAmalmvqiNfX\\_j6aQWK0kj9lpaBOQ/edit?usp=sharing](https://docs.google.com/document/d/1a4lrlzFS5dmeMEAmalmvqiNfX_j6aQWK0kj9lpaBOQ/edit?usp=sharing).



apresentadas na figura 1, que as pessoas egressas e acadêmicas do curso de Dança-Licenciatura UFPel, estão realizando um movimento de reflexão autocrítica sobre seus modos de fazer e pensar sobre as suas metodologias e pedagogias para o ensino da Dança que vem desenvolvendo. Ou seja, as metodologias que têm ocupado as salas de aula, que é um lugar privilegiado de encontros, de potência criativa, para liberar outras vozes a partir da sua, para (trans)formar o espaço ocupado por eles.

Este movimento reflexivo dialoga com um dos objetivos traçados pelo curso de Dança Licenciatura da UFPel quando propõe: “Possibilitar a formação de um profissional ético e reflexivo que elabore e promova experiências de ensino-aprendizagem nos campos de conhecimento da Dança e que busque enfrentar os desafios da sociedade contemporânea, contribuindo com a educação (do) sensível” (PPC, Curso de Dança-Licenciatura da UFPel, 2019, p. 35).

Observa-se ainda, que elas vêm refletindo e observando em suas práticas como se dá a relação entre professora e alunas, como ocorre a construção desses vínculos de afetos e partilhas de saberes de dança e de mundo, onde passa a ser valorizada e fomentada a formação de cidadãos críticos-reflexivos e sua dimensão sensível. Há uma relação de professor-artista se instaurando a partir de seus processos formativos iniciais, pois, a partir de suas experiências estéticas e artísticas, têm procurado formas sensíveis de facilitar a aprendizagem de seus estudantes e em seus processos artísticos. “O artista/docente constitui-se no hibridismo, assim como a dança e a educação. [...] é aquele que, numa mesma proposta, dança e educa: educa dançando e dança educando, consciente das duas ações fundidas que exerce” (MARQUES, 2014, p. 235).

Percebemos nas falas das pessoas participantes que, mesmo em espaços onde a tradição de uma comunidade cultural é fortemente preservada, com estruturas rígidas quanto aos métodos de ensino e que por consequência às vezes impossibilita mudanças, como acontece nos Centros de Tradições Gaúchas e espaços de danças folclóricas, há uma tentativa destas pessoas em propor novos fazeres dentro desses universos. O que entendemos nesse momento, é que estes espaços formativos citados não delimitam o modo de ensinar dança e sim o modo de apresentarem publicamente os trabalhos tradicionais. Há aqui uma brecha para novas propostas. Thiago nos apresentou uma experiência concreta que exemplifica bem este fato:

“Eu costumo dizer que consegui me adaptar em algumas coisas [...] e a melhor forma não é no que eu estou fazendo, é como eu estou fazendo [...] Estávamos dando aula, eu e a menina que dava aulas junto comigo na época, em algum momento separados, eu ensinando sapateio para os guris e ela movimento de saia e sarandeio para as meninas, eu virado para um lado e ela para o outro lado do salão. Em algum momento um dos meninos que estava mais para o fundo [...] virou-se e seguiu dançando como as meninas, e não mais como os meninos, eu estava de costas para os meninos demonstrando meus pés, no primeiro momento não vi, mas lá pelas tantas começou um burburinho e vi que alguns meninos estavam debochando daquele menino que preferiu aprender o sarandeio e não o sapateio. A primeira atitude que eu tive naquele momento foi dar uma ‘mijada<sup>3</sup> neles’ [...] que não surtiu muito efeito. No ensaio seguinte eu fui de saia e a menina que dava aula comigo foi de bota [...] fizemos uma quebra: gurias venham pra cá que sou eu que vou ensinar vocês hoje e no segundo momento: venham guris que eu vou ensinar sarandeio para vocês, vocês vão sarandear [...] no primeiro momento eles levaram na brincadeira, mas quando eles encontraram dificuldades nos movimentos corporais da mulher executado pelo homem [...] eles começaram a levar aquilo um pouco mais a sério e a entender [...] Eu sempre cito esse fato que ocorreu como a forma que a gente vai lhe dar com o ensino da dança, porque se eu seguisse o baile ali, aquilo ia seguir acontecendo [...] e hoje eu tenho uma mulher trans dando aula comigo [...] mas foi necessário que lá em 2018 eu quebrasse isso [...]”

Desta forma, Souza (2019) propõe que ao desconsiderar-se uma única estrutura hierárquica tradicional na qual apenas o professor detém o saber e o aluno recebe o conhecimento e ultrapassam-se algumas metodologias experimentais, novas metodologias começam a surgir. Nesse sentido o aluno passa a ser considerado o centro e único elemento essencial da aprendizagem, sem foco num objeto de estudo específico. Ainda, nota-se que o espaço onde ele mais exerce sua liberdade artístico-pedagógica é na modalidade de coreografia “livre” permitida pelo contexto tradição cultural de sua atuação.

Percebemos ainda, que na percepção das pessoas que participavam do encontro que o método tradicional se faz muito presente nas práticas apresentadas. Isso ficou evidenciado nas falas de Ederson, Thiago e Tainá que atuam em espaços não formais de ensino da dança e com danças que têm relações com a tradição de uma comunidade cultural que acaba limitando as estratégias de ensino-aprendizado, conforme mencionado anteriormente.

Identifica-se tanto nas falas de Tainá quanto na de Thiago, que a partir das experiências obtidas na universidade, que eles têm conseguido pensar em estratégias de ensino-aprendizado que trate da temática de gênero e sexualidade

<sup>3</sup> Mijada é uma expressão popular que significa chamar atenção ou dar uma bronca em alguém ou em um grupo de pessoas.

nesses ambientes mais duros. Ambos se assumem como pessoas homossexuais, o que aparentemente reflete nos seus modos como pensam a metodologia em que as pessoas se sintam acolhidas e pertencentes àquele contexto. Um exemplo disso está na forma que Thiago ensina seus estudantes, fazendo uso de vestimentas e gestos que são tradicionalmente considerados femininos. Já Tainá, busca despertar a atenção sobre a diversidade de corpos a partir da percepção e sensação do movimento pelo toque.

Para Ederson, a Universidade contribuiu para a busca de repensar e atualizar o modo de ensino, dessa forma, uma de suas estratégias para atuação dentro de um contexto tradicionalista é flexibilizar sua ação pedagógica, como se pode observar em sua fala: *“Eu tento ser hoje um pouco mais flexível com o ensino das danças, quando se tem problema com [...] a indumentária, eu tento flexibilizar, fazer de uma forma que fique confortável para todo mundo. Quando fica ruim para alguém dançar assim (fez um gesto de mão para cima) eu tento mudar e ir para outro lado, coisas que a 5, 6 anos atrás eu não pensava [...]”*. Por outro lado, nota-se que o método tradicional lhe trouxe desgastes, pois, em sua percepção essa é uma tradição que demandará tempo para mudanças nos contextos dos CTGs, local de sua atuação profissional.

Percebe-se que a tradição ainda é algo que limita a sua ação pedagógica, como podemos identificar em uma outra fala feita por ele: *“Quando eu preciso falar de determinada dança, eu ao invés de dizer: tem que ser assim, eu digo: tem que ser assim, poderia ser de outra forma [...] mas se cobra assim”*. O método tradição que limita, também pode ser identificado na atuação da Tainá: *“Em questão de metodologia [...] eu estou dando aula dentro de uma academia, tem coisas que eu não posso sair totalmente fora [...]”*.

Adentrando o espaço formal de ensino, o acadêmico João teve sua primeira atuação na escola de educação básica a partir do componente curricular “Estágio em Dança I” do curso de Dança-Licenciatura da UFPel, desenvolvendo com as crianças do ensino fundamental I as bases do gênero *Hip-Hop*. Para sua ação pedagógica ele tem feito uso do método expositivo e demonstrativo dos movimentos, no qual posteriormente os educandos experienciam os movimentos aprendidos em rodas de batalha de passinhos com os colegas, necessitando de criatividade e improvisação para colocarem em prática o que aprenderam. Percebemos que a estrutura tradicional de ensino ainda se mantém quando o acadêmico utiliza a

explicação e demonstra um modelo a ser seguido, mas João busca incentivar na sequência que experimentem outras formas de mover quando entram na roda.

Na opinião de João, trabalhar com esses signos e elementos é também uma forma didática de abordar a história do *Hip-Hop*, além de possibilitar que os próprios educandos sejam protagonistas e exerçam autonomia dentro no processo criativo a partir de suas bagagens corporais de movimento, bem como, consiga enxergar a representativa de uma cultura social e étnica. Ele acredita que trabalhar com o gênero *Hip-Hop* é uma maneira de articular política e arte, uma vez que os educandos possuem contato com um gênero de dança que teve seu surgimento nas expressões urbanas de corpos negros, o que possibilita que a turma traga para o espaço de aula questões relacionadas a seu contexto de vida, bem como com suas vivências e experiências urbanas, o que instiga a investigação de como movimentos do cotidiano urbano podem se transformarem em dança.

Uma das pessoas convidadas para os encontros não teve a oportunidade de atuação com a dança no espaço escolar, tornando interessante observarmos a forma que ela pensa e desenvolve sua ação pedagógica nos espaços não-formais de ensino. Laura trabalha com o *K-pop*<sup>4</sup> e nos trouxe um contexto histórico completo de como essa cultura surgiu e se estendeu até o Brasil. De acordo com ela, o modo de ensino e aprendizagem é semelhante para muitos grupos de *K-pop*, consiste basicamente em observar e analisar várias vezes um vídeo de uma determinada coreografia para posteriormente ensinar a outras pessoas.

Em primeira análise, enxergamos apenas uma reprodução de uma determinada cultura dentro de outro contexto cultural, porém, se observamos bem existe uma complexidade em reproduzir de forma fidedigna um movimento que é realizado em outro corpo, em outro contexto. Isso poderá propiciar que Laura além de realizar uma pesquisa história sobre esse gênero de dança, possa ressignificar ou tratar por outras perspectivas como a citação ou até mesmo a cópia de coreografias do *K-pop* acontece nos corpos de brasileiras e brasileiros. Além disso, a que se levar em consideração que mesmo na reprodução de gestos tidos como padronizados e tradicionais, há que se desenvolver e refletir sobre as possíveis metodologias para se chegar em um determinado objetivo artístico e/ou pedagógico com cada grupo de trabalho.

<sup>4</sup> Gênero musical originado na Coreia do Sul, que se caracteriza por uma grande variedade de elementos audiovisuais.

O mesmo acontece com as acadêmicas Júlia e Luiza que partem de sequências de movimentos prontas para o ensino da dança (modelo por qual aprenderam), pois existe o desafio e a dedicação, tanto por quem ensina e por quem aprende, de quais caminhos e escolhas deverão ou poderão ser realizadas para se chegar a um resultado em comum, o que leva em conta as diversidades encontradas no espaço escolar e nos corpos dançantes.

Outra experiência que ainda não teve oportunidade de ação no espaço escolar foi a da aluna Júlia Garcia que tem como pesquisa utilizar a dança contemporânea, especificamente a partir de Trisha Brown, para o ensino da dança que leve em consideração a bagagem cotidiana das educandas realizando uma comunicação com os objetivos da BNCC<sup>5</sup>. Acredita que trabalhar com gestos cotidianos na dança na escola, propicia que a aluna faça uma relação e reflexão com o seu contexto social e cultural, assim como, exerça sua autonomia para propor e criar em dança.

Observa-se que trabalhar a partir do contexto social e cultural que a aluna se insere é de grande importância para as acadêmicas, mas não só isso, o contexto racial está igualmente intrínseco nas práticas pedagógicas de Mayson - aluno do curso de dança convidado para também fazer sua explanação - que utiliza elementos e signos da cultura afro e afro-brasileira para se pensar e trabalhar a dança. O interessante de ser observado na atuação de Mayson é que ele utiliza outras funções tão essenciais para que a dança aconteça para o desenvolvimento de suas aulas, dentre elas: pesquisadora, figurinista, maquiadora, o que possibilita que suas alunas tenham contato e experiência nas distintas e múltiplas ações que são realizadas na dança, não somente com a de dançarina/bailarina. Além disso, é uma maneira de se aproximar e de ter um conhecimento amplo sobre determinada cultura.

Já Claudilene utiliza de suas experiências e vivências sobre seu corpo para pensar sobre o ensino e aprendizagem da dança. Ela tem problemas de mobilidade corporal, o que ocasiona muitas dores, a partir disso Claudilene começou a refletir como outras pessoas que possuem uma certa limitação física poderiam dançar a partir de suas potências corporais. Viu-se a oportunidade de atuação

<sup>5</sup> A Base Nacional Comum Curricular é um documento normativo destinado às redes de ensino e suas instituições públicas e privadas, como referência obrigatória para elaboração dos currículos escolares e propostas pedagógicas para a educação infantil, ensino fundamental e ensino médio no Brasil.

dentro da Educação Somática, o que de acordo com ela possibilita não somente pensar em questões de corpo e dança, mas de assuntos relacionados ao emocional e psíquico, uma vez que somos uma soma, não um corpo fragmentado em corpo, mente e emoção.

O egresso Eduardo diz que seu interesse com a dança está em proporcionar um lugar no qual seus alunos sintam-se confortáveis em experimentar e se expressar com o corpo. Para isso, ele utiliza a estratégia do corpo que brinca e que circa, pois acredita que essa seja, apesar de desafiadora, uma maneira de ser visto como um professor possível a necessidade de suas alunas, compreendendo que cada corpo é um corpo, isto é, cada pessoa tem um tempo determinado para aprender. Além disso, a partir das brincadeiras existe a possibilidade de se criar um espaço de sensibilidade entre professor e alunas para se chegar a um objetivo específico, neste caso, as acrobacias de circo.

Vemos de forma notória nas explicações feitas pelas acadêmicas e egressas do curso de dança, a preocupação com a autonomia, com o diálogo entre os conteúdos de aula com os contextos sociais e culturais das alunas, a forma com que essas alunas estão se sentindo representadas e vistas nos processos de ensino-aprendizagem em dança, bem como, a preocupação em ser uma professora acessível e sensível, o que nos faz pensar que o gesto da professora ou do professor pode influenciar de maneira significativa a maneira que os conteúdos são ensinados e a forma que as alunas apreendam e se formam, pois “[...] quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado” (FREIRE, 2020, p. 25).

Dessa maneira é importante refletir que “independente do conteúdo a ser ensinado, temos a necessidade de criar uma relação de confiança que objetive um ambiente em que todos se respeitem e se sintam confortáveis, encorajados a aprender e também ensinar. Ao contrário do “Faz assim!”, “Faz assado!” (SILVA, 2020, p. 33). Isso nos leva a pensar que a atitude da professora com suas alunas possibilita a construção de uma relação de confiança e segurança para que o espaço de ensino-aprendizagem seja um ambiente confortável para que as docentes expressem suas “inquietações, questionamentos, constatações e colocar o corpo em jogo”, um lugar de possibilidades.

Souza, Miguel e Lima (2010) falam sobre a ética do cuidado, na qual os profissionais das escolas deveriam assumir uma postura ético-estético-afetiva no

processo de educação com crianças e adolescentes. De acordo com os autores, esta postura é compreendida como “um modo de estar no mundo que reúne, em um só tempo, o princípio ético da importância do outro, do sentir em comum, do estar junto, afectando-se e deixando-se afectar pela presença viva deste outro em relação” (2010, p. 13).

O projeto também contou com a participação de discentes que compartilham seus interesses de pesquisas. Stephânia graduanda do curso de dança e Rayssa acadêmica do curso de cinema e audiovisual, ambos da UFPel, buscam, através do ato de compor em videodança, a relação de elementos e composição de cena no diálogo entre as linguagens do cinema e da dança. Além disso, elas têm como interesse analisar se o papel desempenhado pelo editor pode ser considerado semelhante ao do coreógrafo.

A tentativa de rompimento de fronteiras da dança e cinema através da criação de uma videodança nos proporciona a manutenção do diálogo entre as linguagens. Nas palavras de Stephânia, a procura de elementos de composição do cinema foi um grande aprendizado que também possibilitou “[...] pensar como o editor está propondo coreografia, como ele está compondo dança quando ele está lá editando”. Para além disso, a videodança propicia pensar “[...] corpos diferentes em cena, encontrar uma forma de estar conectadas com o grupo, com o coletivo, com o múltiplo”.

Embora o trabalho coletivo realizado por Stephânia e Rayssa tenha o foco voltado ao artístico, elas também refletem sobre os movimentos, estímulos e potência pedagógica existentes. Elas pensam que “[...] com a pandemia a videodança adentra os espaços educacionais com muita força [...] tendo a possibilidade de se continuar fazendo e de como a gente pode continuar fazendo (dança) [...]”, e concluem, “[...] a videodança possibilitou a dança continuar existindo em 2022”.

Já Janete, acadêmica do curso de dança e bolsista do projeto, lhe interessa investigar a dança no espaço socioeducativo de internação para jovens, observando como a dança pode contribuir não somente para a formação do sujeito, mas também com sua autonomia. Além disso, ela utilizou sua experiência e vivência com a dança neste espaço de uma forma política levando para a cena a reflexão sobre como a privação de liberdade de jovens aprisiona os corpos, lhes tirando também uma perspectiva de futuro, por compreender que “[...] a dança possibilita

*questionar questões da nossa sociedade, principalmente de uma parcela que se encontra na periferia, apartados desse padrão social tido como normal, pois estes não se enquadram, são desviantes". Sintetizando sua exibição, ela diz que suas questões estão envolta de temáticas que a deixam inquieta, e que estas vão [...] ao encontro do racial, de ser mulher, do social".*

Nestes dois últimos trabalhos podemos observar de forma nítida o diálogo entre prática e teoria, isto é, a práxis que está intrínseca no ser professora-artista, o que comunica com Freire (2020) quando diz que não há ensino sem pesquisa, e desse modo, "a reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação Teoria/Prática sem a qual a teoria pode ir virando blá-blá-blá e a prática, ativismo". (FREIRE, 2020, p. 24). Assim, teoria e prática necessitam estar em constante diálogo. Uma não está desvinculada da outra, mas em permanente reflexão e ação, pois refletir sobre a prática de hoje possibilita melhorar a próxima prática, e praticar exige pensar/repensar sobre o que está ou foi posto em prática (FREIRE, 2020, p. 40).

O curso de licenciatura em Dança - Licenciatura da UFPel, reconhece a Dança e toda sua potência como área de conhecimento. Nas ações teóricas e práticas relacionam os saberes em Dança como a disposição poética, a formação teórica, estética, ética, política, articulando-as nas três dimensões formativas (pedagógica, artística e pesquisa) presentes em todos os componentes curriculares do curso.

Nesse sentido, observa-se que é a partir dos elementos que se relacionam na construção do saber em Dança e Ensino da Dança, que os saberes da docência e da arte são desenvolvidos. Isto é indicado no perfil profissiográfico do curso e identificado nas práticas dos estudantes e egressos participantes deste estudo.

Além disso, verificamos neste estudo que é um curso que tem cumprido o papel formativo atentando às necessidades locais, que, ao formar professores de Dança, continuará auxiliando na ampliação desse conhecimento nos espaços das escolas de Educação Básica do estado gaúcho, bem como em outros espaços formativos, no qual, junto às demais instituições de Ensino Superior em Dança do Rio Grande do Sul, contribui na escrita desta história significativamente no âmbito da formação de professores de Dança.



Desejamos, acenar para a relevância de um olhar analítico e crítico para a formação dos professores no curso de Dança da UFPel, a partir da atuação dos estudantes e egressos. Esperamos que a pesquisa reverbere em ações concretas nas atualizações do projeto pedagógico do curso e na formação das próximas turmas ingressantes.

### Referências:

- DAROLT, A. P.; SOUZA, M. A. C. Um registro A/R/Tográfico ao olhar para os próprios processos de sensibilização no ensino da Arte-Dança e suas transversalidades. **O Teatro Transcende** [S.l.], v. 26, n. 1, p. 40-53, jul. 2021. Disponível em: <https://bu.furb.br/ojs/index.php/oteatrotranscende/article/view/10224>. Acesso em: 12 jul. 2022.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 66ª ed. - Rio de Janeiro / São Paulo: Paz e Terra, 2020.
- KREMER, L. A.; SOUZA, M. A. C. O professor-artista na dança: concepções e reflexões quanto seus atravessamentos. **O Teatro Transcende** [S.l.], v. 26, n. 1, p. 54-71, jul. 2021. Disponível em: <https://proxy.furb.br/ojs/index.php/oteatrotranscende/article/view/10226>. Acesso em: 12 jul. 2022.
- LAUNAY, I. As danças de depois. **Revista Aspás**, v. 9, n. 1, p. 24-42, 2019. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/aspas/article/view/159042>. Acesso em: 28 jul. 2022.
- MARQUES, I. O artista/docente: ou o que a arte pode aprender com a educação. **Ouvirouer**, Uberlândia, v. 10, n. 2, p. 230-239, dez. 2014.
- SILVA, J. R. **Dança e autonomia no cumprimento de medida socioeducativa de internação de jovens: um caso no CASE Regional de Pelotas - RS em 2019**. 2022. 74f. Trabalho de Conclusão de Curso (Dança Licenciatura) - Centro de Artes, Universidade Federal de Pelotas, 2022.
- SOUZA, A. M. B.; LIMA, P. M.; MIGUEL, D. S. **Módulo I: gestão do cuidado e educação biocêntrica**. Florianópolis: Nuvic-CED-UFSC, 2010.
- SOUZA, M. A. C. **A dança popular no processo de formação do bailarino clássico e contemporâneo: estudo sobre a Escola do Teatro Bolshoi no Brasil**. 2019. 292 f. Tese. (Doutorado em Motricidade Humana, especialidade Dança). Universidade de Lisboa, Portugal, 2019.
- UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS. Curso de Dança-Licenciatura: **Projeto Pedagógico**. Disponível em: <https://wp.ufpel.edu.br/danca/>. Acesso em 14 abr. 2022.

Marco Aurélio da Cruz Souza (UFPel)

E-mail: marcoaurelio.souzamarco@gmail.com

Doutor em Motricidade Humana na especialidade Dança pela Universidade de Lisboa - Portugal. Professor adjunto do curso de Dança Licenciatura da Universidade Federal de Pelotas. Coordenador do projeto Pedagogias Possíveis: Ensino Contemporâneo de dança na educação Básica, vinculado ao Observatório de memória, educação, gesto e arte (OMEGA UFPel - CNPq).

Janete Rodrigues da Silva (UFPel)

E-mail: janeterodrigues.sil@gmail.com

Acadêmica no curso de Dança-Licenciatura na Universidade Federal de Pelotas (UFPel). Bolsista no projeto de pesquisa “Ensino Contemporâneo de Dança na Educação Básica: Pedagogias possíveis”. Bolsista voluntária no projeto de pesquisa “Janelas do feminino”. Voluntária no projeto de extensão “TATÁ - Núcleo de Dança-Teatro”. Artista. Professora. Produtora Cultural. Capoeirista.

## Pistas sobre uma abordagem somática na construção de um corpo-cênico-sensível

Marina Campos Magalhães (ULisboa/UNIRIO - Bolseira FCT)

Comitê Temático Formação em Dança

**Resumo:** Este artigo visa compartilhar algumas pistas desenvolvidas através das relações estabelecidas entre as práticas somáticas e a dança para o desenvolvimento de um corpo-cênico-sensível. Essa proposta foi desenvolvida a partir de um estudo sobre as contribuições das práticas somáticas na formação em dança, em contexto de ensino superior, nomeadamente, nos cursos de licenciatura da Escola Superior de Dança (ESD) e Faculdade de Motricidade Humana (FMH), em Lisboa; e nos cursos da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e da Faculdade Angel Vianna (FAV), no Rio de Janeiro. Partindo da hipótese de que a Somática contribui com novos caminhos pedagógicos, alterando os modos de ensinar-aprender dança para além da clássica epistemologia mecanicista, elaborou-se um contributo a partir de três pistas: (1) chegar – construir um “vazio-pleno”; (2) despertar – construir um inventário de si; e (3) experimentar – construir estados de dança. Evidencia-se a noção de desconstrução do movimento (VIANNA, 2005; DERRIDA, 2012) para uma investigação que visa sobretudo criar um outro tipo de relação ensino-aprendizagem.

**Palavras-chave:** SOMÁTICA. DANÇA. ENSINO-APRENDIZAGEM. ENSINO-SUPERIOR.

**Abstract:** This article intends to share some clues about the relationships established between somatic practices and dance for the development of a scenic-sensitive-body. This proposal was based on a study between Lisbon and Rio de Janeiro, namely, in the undergraduate courses of Escola Superior de Dança (ESD) and Faculdade de Motricidade Humana (FMH), in Lisbon; and in the courses of Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) and Faculdade Angel Vianna (FAV), in Rio de Janeiro. Starting from the hypothesis that Somatics contributes with new pedagogical paths, changing the ways of teaching-learning dance beyond the classic mechanistic epistemology, a contribution was made based on three tracks: (1) arriving – building a “full-void”; (2) awakening – building an inventory of oneself; and (3) experimenting – building dance states. The notion of movement deconstruction (VIANNA, 2005; DERRIDA, 2012) is evident for an investigation that mainly aims to create another type of teaching-learning relationship.

**Keywords:** SOMATIC. DANCE. TEACHING-LEARNING. HIGHER EDUCATION.

Este artigo visa compartilhar uma pesquisa em andamento sobre as possíveis relações entre as práticas somáticas e a formação em dança, realizada no

âmbito do Doutorado<sup>1</sup> em Artes da Universidade de Lisboa em cotutela com a Universidade Federal do Rio de Janeiro. Instigada pela questão sobre *o que pode a formação em dança?*<sup>2</sup>, esta pesquisa dedicou-se a analisar as possíveis contribuições da Somática no contexto de ensino-aprendizagem da dança. Ao seguirmos os questionamentos de André Lepecki (2017, p. 29) sobre “o que pode a dança?”<sup>3</sup>, em conjugação com Lygia Clark (ROLNIK, 2006, p. 9), acerca do que “há por trás da coisa corporal?”, procuramos investigar como as práticas<sup>4</sup> somáticas influenciam o ensino-aprendizagem da dança. E, além disso, de maneira mais ampla, de que forma essas abordagens poderiam impactar seu processo de formação.

As práticas somáticas são enciadas como possibilidade do que Annie Suquet (2008) resume em um saber-sentir: o corpo dançante como um laboratório da percepção. Os métodos e abordagens somáticas desenvolvem um trabalho de refinamento da sensibilidade com o objetivo de aperfeiçoar a consciência. “Soma”<sup>5</sup>, como determinado por Hanna (1976a), seria o corpo percebido a partir de si mesmo. Diferentemente do corpo observado de fora, de uma perspectiva da terceira pessoa, o soma remete ao corpo vivo experienciado de dentro, no qual a percepção e o sentir têm lugar central. Nessa concepção, o corpo afasta-se de uma instância fixa e

<sup>1</sup> Tal investigação contou com uma pesquisa de campo nos cursos de licenciatura em dança de quatro instituições, em duas cidades: a Escola Superior de Dança e a Faculdade de Motricidade Humana, em Lisboa, e a Universidade Federal do Rio de Janeiro e a Faculdade Angel Vianna, no Rio de Janeiro.

<sup>2</sup> Jorge Ramos do Ó (2019, p. 7) vai questionar “o que pode um professor?” e “o que é um seminário?” em busca de problematizar a questão da mediação como “a arma mais potente face ao velho postulado da reduplicação, da dimensão discursiva que vai conduzindo ao mesmo, ao análogo e ao semelhante” (Ó, 2019, p. 534).

<sup>3</sup> Se seguirmos o pensamento de Lepecki, chegaremos a Espinosa (1992, p. 270) que questiona o que pode o corpo: “ninguém na verdade, até ao presente, determinou o que pode o Corpo, isto é, a experiência não ensinou a ninguém, até ao presente, o que, considerado apenas como corporal pelas leis da Natureza, o Corpo pode fazer e o que não pode fazer, a não ser que seja determinado pela Alma”. Esta pergunta, formulada posteriormente por Deleuze (1998), caracteriza-se como um duplo questionamento: primeiro, qual é a estrutura do corpo, e, segundo, dada esta estrutura, qual a sua potência, o que está em seu poder? Nas palavras de Deleuze (1998, p. 50): “do mesmo modo que você não sabe o que pode um corpo, há muitas coisas no corpo que você não conhece, que vão além de seu conhecimento, há na alma muitas coisas que vão além de sua consciência. A questão é a seguinte: o que pode um corpo? De que afetos você é capaz?”.

<sup>4</sup> Utilizaremos as denominações como práticas, abordagens ou métodos sem diferenciação. Dada a complexidade do campo somático, no qual cada prática foi criada dentro de determinadas concepções e preceitos, essa diferenciação tornar-se-ia por si só um estudo à parte. De um modo geral, consideramos cada proposta somática como um sistema no qual a prática é indissociável de um *corpus* teórico.

<sup>5</sup> Termo cunhado por Thomas Hanna na década de 1970, através do livro *Corpos em Revolta* (HANNA, 1976a), que inaugurou um campo interdisciplinar que engloba diferentes métodos e abordagens corporais, como a Técnica de Alexander, Feldenkrais, Bartenieff Fundamentals, Ideokinesis, Body-Mind Centering, entre outras.

permanente, como seria se fosse um objeto, e aproxima-se da ideia de processo. Ou, como definido por Green (2002), caracteriza-se como um processo corporificado de consciência e comunicação. O soma é, portanto, maleável e, apesar de fundado em uma interioridade, nunca é isolado ou fechado, mas, pelo contrário, necessariamente relacional.

Convocamos práticas que agenciam, em sua essência, a subjetividade, a percepção e a sensibilidade, uma vez que essas abordagens têm como premissa a alteridade e a emancipação do sujeito. Neste sentido, as práticas somáticas possibilitam novos caminhos artísticos e pedagógicos, alterando os modos de ensinar-aprender indo para além da clássica epistemologia mecanicista (na qual se pauta o treinamento corporal tradicional).

Entretanto, na pesquisa de campo realizada, observamos que a Somática não é uma constante entre os processos de ensino-aprendizagem. Muitas vezes a formação convoca essas práticas apenas de forma acessória ou utilitária. Cada escola vê a dança por uma determinada perspectiva e esse ponto de onde se avista a arte oferece mais ou menos espaço para os saberes sensíveis e as abordagens senso-perceptivas.

Desse modo, ao refletirmos sobre *como* trabalhar o ensino-aprendizagem dos saberes sensíveis, elaboramos um conjunto de princípios que podem atuar como pistas para uma abordagem somática na formação em Dança. Embora não tenhamos a pretensão de sistematizar um método no sentido de criar um *kit de ferramentas*<sup>6</sup>, nossa proposta visa articular uma desconstrução do movimento a fim de abrir espaço para novas possibilidades de se pensar e experimentar o corpo e a dança. Como questiona Susan Stinson (2016), devemos pensar nos métodos pedagógicos para formação em dança, tendo em vista o tipo de pessoas, de arte e de mundo que são produzidos nesses processos.

## O corpo-cênico-sensível

Se considerarmos, como afirma Merleau-Ponty (1999, p. 207-208, grifo nosso), que “[...] eu não estou diante do meu corpo, estou em meu corpo, ou antes,

<sup>6</sup> Ingold (2020) em diálogo com Biesta (2016) fala sobre a ideia de um *kit* de ferramentas do aluno desenvolvido para uma indústria da “aprendizagem” (*Learnification*). Isto é, quando a educação é submetida às forças do mercado, composto por indivíduos com necessidades e provedores com recursos para satisfazê-los. Ao contrário do *kit* de ferramentas, os autores abordam o ensino-aprendizagem não como treinamento, mas como um processo que é transformacional.

sou meu corpo”, há uma dimensão ontológica que retira o corpo de uma abordagem cartesiana, colocando-o em uma outra perspectiva a ser pensada e trabalhada. Ser meu corpo considera uma rede de significância que se refere ao corpo em sua multiplicidade, sem separação ou hierarquia. Trata-se, sobretudo, do que denominamos como um corpo-cênico-sensível, compreendendo esse como o corpo da sensorialidade potencializada, aberta e disponível. O corpo cênico, como define Eleonora Fabião (2010, p. 321), “experimenta espaço e tempo potencializados e, também, o corpo cênico potencializa tempo e espaço”. Sendo que o corpo cênico não se delimita ao corpo que está em cena. Ou ainda, a cena não se restringe ao que acontece no palco. Mas podemos pensar a cena como um espaço que conecta e converge uma ação entre aqueles que veem e se sabem vistos, sendo um sistema que se dá pelo *atrito das presenças*.

Nessa direção, em busca da construção e desenvolvimento desse corpo-cênico-sensível, destacamos três pistas: chegar, despertar e experimentar. O primeiro gesto, a chegada, é caracterizada como a construção de um *vazio-pleno*<sup>7</sup>. Como explica Hubert Godard (2006, p. 77), “é preciso esvaziar o sentido de seu demasiado-pleno de pré-visão” para estabelecer um estado de abertura para um novo potencial. “Assim, mais uma vez, não é estado de regressão, é um estado de vazio, de suspensão, de pré-movimento, onde esvaziamos um demasiado *a priori* sobre o espaço. E é a partir daí que podemos voltar a criar”. O *vazio-pleno* seria, portanto, uma zona de silêncio que possibilita a instauração de *novos possíveis*. O segundo gesto, despertar – o corpo, a sensibilidade, a escuta – parte de uma investigação sobre a consciência de si. Inventariar-se a si ou mapear-se a si refere-se a uma cartografia constituída de imagens, sensações e fluxos que se conectam, sobrepõem-se, complementam-se e integram-se. Também podemos denominar esse processo como *tomada de consciência* ou, como sugere José Gil (2006, p. 63), “impregnação da consciência pelo corpo”. Por último, o gesto de experimentar, trataria da vivência de *estados de dança* que remete ao corpo cênico criativo que experimenta o acontecimento do dançar.

<sup>7</sup> A noção de *vazio-pleno* desenvolvida por Lygia Clark e analisada por Suely Rolnik (2006) como um ritornelo em toda obra da artista. Entretanto, utilizamos esse conceito de forma livre, sem necessariamente coincidir com a proposta da artista.

## **Chegar: Construir um *vazio-pleno***

O primeiro gesto de nossa proposta concentra-se no chegar. Para construir o momento de chegada, podemos questionar onde se situa o início do movimento. Como os bailarinos constroem o seu gesto? E em que esse gesto se distingue de um gesto comum? José Gil (2001, p. 14) sugere que, no gesto comum, “o braço entra em movimento no espaço porque a acção impõe do exterior uma deslocação ao corpo”. No gesto dançado, ao contrário, “o movimento, vindo do interior, leva consigo o braço”. Dessa forma, o corpo do bailarino seria transportado pelo gesto, numa linha que começa antes do próprio movimento e que se prolonga depois da ação corporal.

Quando nos referimos ao início do movimento estamos procurando pelo ponto de partida do gesto. Não se trata de uma questão motriz. O ponto de partida do gesto é antes “uma questão de escala de percepção: o repouso (ou o primeiro movimento) oferece-se numa macropercepção, ao passo que a micropercepção não encontra senão movimento” (GIL, 2001, p. 16). Mais profundamente, estamos nos referindo aos próprios fundamentos da arte, no espaço onde emerge a forma artística ou aquilo que os mestres da pintura chinesa antiga chamavam “o vazio”:

O vazio, nos pintores chineses de formação taoísta, é o que dá a ver a forma. Há um Vazio Mediano, que esconde o espaço entre as formas, as cores e as superfícies: situa-se no plano do “ente”, como escreve Henry Maldiney. São os brancos intersticiais dos quadros ou o oco visível de uma cerâmica Sung. Mas há um outro vazio, o “Grande Vazio” ou vazio primordial, vazio invisível que fica fora do plano das formas dadas – e que fascina porque não representa nada, nem nada o representa, manifestando-se apenas na energia irradiante que dele irrompe (GIL, 2001, p. 17).

Seria uma forma de *fazer silêncio* no corpo. Um modo de suspender o movimento concreto a fim de criar o máximo de intensidade de um outro tipo de movimento que se dará a seguir. Isto é, do vazio, do silêncio, da suspensão do movimento, depende o espaço para a criação. Ou como explica Annie Suquet (2008, p. 521), a imobilidade não significa ausência de energia. “A qualidade, a carga expressiva do movimento encontram a sua fonte nesta latência”.

O vazio-pleno seria, portanto, uma *zona de silêncio que possibilitaria a instauração de novos possíveis*. Uma “condição para receber em si outras as forças que agitam a matéria das coisas, de modo que pouco a pouco outras formas poderiam ser criadas” (ROLNIK, 2006, p. 22). Lygia Clark (1959) compartilha que

experimentou pela primeira vez essa consciência em um momento em que, ao abrir um cesto, sentiu absoluta relação do interior com a forma exterior, em uma espécie de complementação total. O vazio-pleno, portanto, seria um estado de devir que contempla toda individualidade interior em continuidade com o mundo exterior.

Podemos experimentar o vazio-pleno através de uma proposta de Clark (1964) denominada *Caminhando*. Nessa experiência, propõe-se aos participantes torcer e colar as pontas de uma faixa branca de papel, cortada na largura, de modo a construir uma fita de Möbius. Com o auxílio de uma tesoura enfiada em uma das pontas, corta-se a fita de papel continuamente no sentido do comprimento. Deve-se ter cuidado para não separar a fita em dois pedaços, e escolher entre direita ou esquerda no final da primeira volta. À medida que a fita é cortada, ela afina-se e desdobra-se em entrelaçamentos até que não se pode mais prosseguir.

A prática com a fita de Möbius é tão potente porque ela contrasta com nossos hábitos espaciais, direita – esquerda, dentro – fora, e nos faz viver uma experiência de um tempo sem limite e de um espaço contínuo. Através da experiência do *Caminhando* é possível vivenciar esse infinito dentro-fora no qual também não há uma separação do sujeito com o objeto. Sendo que “cada ‘Caminhando’ é uma realidade imanente que se revela em sua totalidade durante o tempo de expressão do espectador-autor” (CLARK, 1964, s. p.). O movimento torna-se um ato imanente<sup>8</sup> em que concluir é de certa forma recomeçar, reencontrando um início que já não é mais o mesmo.

O vazio-pleno seria, portanto, esse esvaziamento da ação, uma plenitude de contemplação que integra o interior com o exterior. Ao retomarmos nossa questão inicial, podemos reconhecer que o início do movimento se dá, portanto, em um estado de vazio, de pausa ou, se assim quisermos, no intervalo entre dois tipos de energia. É como se a criatividade exigisse espaço, como dito por Klauss Vianna (2005, p. 137): “sem espaço interior não é possível exteriorizar nossa riqueza expressiva nem criar novos códigos de comunicação artística ou cotidiana”.

<sup>8</sup> Podemos caracterizar o ato imanente como um acontecimento que não designa uma realidade fora de si próprio, não sendo nem da ordem do simbólico, nem da ordem do imaginário. “A imanência é proclamada como textura ontológica do real.” (GIL, 2008, p. 171). Gil afirma ainda que só se compreenderá o conceito de imanência quando o deixarmos de compreendê-lo unicamente como conceito, uma vez que para entendê-lo é preciso criá-lo. Ele diz: “uma criança vive na imanência: quando brinca, ela é o avião que desloca e faz rodar no ar assobiando. É e não é, porque não deixa de saber que é ele” (GIL, 2008, p. 211). O devir-avião que a criança experimenta implica uma zona de indissociabilidade: o avião é a criança e a criança é o avião. Mergulhar na imanência é estar em um movimento de devir.



Em resumo, o momento de chegada é um convite para a escuta do corpo que se baseia na percepção como mola propulsora do gesto. O vazio-pleno é um exercício de entregar-se e disponibilizar-se à um canal de escuta através do qual o corpo imanente encontra espaço para precipitar-se. Um vazio que mobiliza a emergência do pleno, que se atualiza revelando novos vazios, que por sua vez geram espaços para a construção de um novo gesto, um novo estado corporal, uma nova sensação.

### **Despertar: Construir um inventário de si**

O segundo gesto de nossa proposta, o gesto de despertar – o corpo, a sensibilidade, a escuta – parte de uma investigação sobre a consciência de si. Inventariar-se a si ou mapear-se a si refere-se a uma cartografia constituída de imagens, sensações e fluxos que se conectam, sobrepõem-se, complementam-se e integram-se. Também podemos denominar esse processo como tomada de consciência ou, como sugere José Gil (2006, p. 63), “impregnação da consciência pelo corpo”:

Aqui, toda consciência não é “consciência de”, o objeto não surge “em carne e osso” diante do sujeito; pelo contrário, a consciência do corpo é antes de mais nada a impregnação da consciência pelo corpo (GIL, 2006, p. 63).

Gil (2006, p. 63) propõe pensarmos em uma consciência do corpo “como uma instância de recepção de forças do mundo graças ao corpo; e, assim, uma instância de devir as formas, as intensidades e o sentido do mundo”. A noção de impregnação admite que nem a consciência nem o corpo constituem-se como dois elementos opostos. A impregnação do pensamento pelos movimentos do corpo acontece em um espaço virtual em que se atualiza, ao mesmo tempo, os movimentos corporais e os movimentos do pensamento.

A consciência de si deve deixar de ver o corpo do exterior e, ao considerar o sentir cinestésico – isto é, o movimento do corpo visto do interior –, tornar-se uma consciência *do* corpo ao invés de uma consciência *sobre* o corpo. Se pudéssemos resumir em uma imagem: os movimentos do corpo subiriam à superfície da consciência, infiltrariam-se nela e tornariam-se a própria consciência.

Dentre diferentes formas de se trabalhar a consciência de si, Gil (2001, p. 172) compartilha um momento do curso de Dança de Eva Karczag no *European*

*Dance Development Center*, na Holanda. Em duplas, os participantes passaram cerca de três ou quatro horas recebendo uma manipulação nos ossos da coluna vertebral. Ele enfatiza: “é preciso pensar no espaço entre as vértebras. Pensar nele no preciso momento em que os dedos do par massajam lentamente os ossos da coluna, delimitando os seus contornos sob a pele”. Após essa experiência, que culminou em uma experimentação pelo espaço, estimulando uma exploração de caminhada pela sala, o autor compartilha as mudanças ocorridas no corpo dos participantes:

Agora, andam. Não andam normalmente, mas como se evoluíssem num outro espaço: muito direitos, alguns dão grandes passos muito lentos como se não tocassem o chão, outros, vacilando levemente, não muito seguros no seu corpo, parecem procurar apoios (GIL, 2001, p. 173).

Por fim, os participantes compartilharam “a maravilhosa impressão de terem crescido, de terem uma coluna mais comprida” (GIL, 2001, p. 173). Visualmente demonstram terem experimentado “uma desenvoltura acrescida nos movimentos, como se os membros e as articulações se tivessem desprendido dos nós que antes tinham” (GIL, 2001, p. 173). Podemos considerar essa sensação como resultado de um aumento do espaço interno ou espaço interior.

Essa ideia de espaçamento não se relaciona exatamente ao espaço físico, embora dependa dele. A percepção dessa espacialidade é oriunda de diferentes receptores. Os receptores exteroceptivos, localizados na pele, articulações e órgãos do sentido. Os receptores proprioceptivos, localizados nos músculos, tendões, articulações e no labirinto. Os receptores viscerais, localizados no estômago e intestino, entre outros, sendo responsáveis, por exemplo, por informar-nos sobre as sensações de sede ou fome, bem como outras sensações e estados. Todos esses receptores nos permitem sentir o corpo, sendo que o espaço interno existe *a priori*, ele não é criado. Entretanto, existe a necessidade de *habitar e ocupar esse espaço*.

Sobretudo devemos lembrar da noção de continuidade do espaço dentro-fora: quando eu abro espaço interno, quando eu habito esse espaço, algo se revela também no exterior. Abaixo, compartilho um trecho do Inventário<sup>9</sup> de uma estudante

<sup>9</sup> Essa proposta foi desenvolvida no decorrer de anos e considera os atravessamentos de minha própria vivência tanto como pedagoga quanto como bailarina e atriz. Durante esse tempo recolhi relatos dos estudantes que experimentaram algumas dessas práticas. Foram eles alunos do curso de Bailarino Contemporâneo da Escola e Faculdade Angel Vianna (Rio de Janeiro), na qual atuei como

que relata que, após algum tempo desse tipo de prática somática, seus pés aumentaram de tamanho. Exteriormente, o aumento de espaço interno reverberou em um relaxamento tal da musculatura e do posicionamento dos ossos que os sapatos antigos lhe deixaram de servir. As aulas mudaram o seu pisar e o seu mover, fazendo com que algo mecânico se tornasse consciente:

**Eu piso**

Meus pés aumentaram de tamanho. E como detesto qualquer coisa que me aperte, só posso doar os meus pares antigos e abrir espaço para novos calçados.

A experiências dessas aulas mudou todo meu pisar e o meu mover. Agora, quando eu piso, faço um raio-x do movimento. Eu sei dos ossos, músculos, pele, pelos e acima de tudo sei o porquê de me mover. Eu sei qual força me move. Uma simples caminhada se tornou um estudo de autoconhecimento, que gerou uma qualidade de movimento muito maior e um alinhamento com a vontade de me mover. Eu piso consciente e não mais minto que piso. [...] Agora, quando eu piso, não é só mais o meu pé que pisa, mas sim meu completo ser consciente (Outubro, 2013).

Patrícia Caetano (2017) diferencia dois aspectos do estudo anatômico na Somática, um sendo o *mapa anatômico* e outro a *cartografia do corpo afetivo*. O mapa anatômico seria “o mapa das representações formais do corpo enquanto topologia extensiva. Ele é estável e exterior à própria experiência” (CAETANO, 2017, p. 175). Já a cartografia do corpo afetivo seria “um mapa dos campos de forças e fluxos energéticos da matéria-corpo enquanto topologia extensivo-intensiva. Ele é instável e imanente à própria experiência, ou seja, ele se atualiza na experiência vivida”. Dessa forma, em procedimentos com abordagens somáticas, cada pessoa cria sua própria cartografia do corpo afetivo recorrendo frequentemente ao mapa anatômico com o “intuito de acessar esta realidade intensiva da matéria” (CAETANO, 2017, p. 175). Isto é, as informações e imagens do mapa anatômico têm como função demarcar territórios pondo-os em experimentação, em estado de passagem e experiência do mapa cartográfico do corpo afetivo.

Somente essa conjugação entre o mapa anatômico e a cartografia do corpo afetivo permite ao bailarino orientar seus movimentos sem ter de os vigiar do exterior. Essa integração constrói a consciência, não como um espelho que reflete uma paisagem, mas como uma topografia de trajetos, percursos, afetos, fluxos e energias. Dessa forma, mais do que uma consciência exterior do corpo, refletida no

professora de 2011 a 2017, nas unidades curriculares de *Dança Contemporânea* e *Expressão Corporal*, e alunos da Escola de *Actores InImpetus* (Lisboa), na qual sou professora desde 2018, nas unidades curriculares *Corpo e Movimento* e *Movimento e interpretação*.

espelho, forma-se um *corpo de consciência*, quando o corpo impregna a consciência e o movimento exterioriza uma individualidade.

### Experimental: Construir estados-de-dança

O último gesto de nossa tríade traz a experimentação de práticas que visam a investigação de estados-de-dança. Referimo-nos a práticas que se relacionam com a construção do *corpo da experiência*, um corpo intensivo<sup>10</sup> e não representacional, capaz de expressar sua potência num movimento de autopoiese<sup>11</sup>. Ou seja, um corpo que está em contínua criação de si, um corpo da imanência, elaborado a partir da experiência e do gesto-ação de experimentar, de abrir-se aos fluxos e se deixar ser afetado pelas pequenas percepções, – como no corpo sem órgãos (CsO) de Deleuze e Guattari (1999): o corpo com as suas próprias forças. Acreditamos que este corpo, que se produz e é produzido pelo CsO, é o estado-de-dança – o plano de imanência – necessário para a construção de um processo criativo que conjuga o vazio-pleno e a consciência de si.

Na transmissão radiofônica *Para acabar com o julgamento de Deus*, Antonin Artaud (1947) apresenta-nos a possibilidade de um corpo liberado de seus automatismos e devolvido à sua verdadeira liberdade. Deleuze e Guattari (1999, p. 8-9) se apropriam da ideia de Artaud, atualizando o CsO não como “uma noção, um conceito, mas antes uma prática, um conjunto de práticas”. O corpo sem órgãos seria um corpo livre do aprisionamento da interpretação. Um corpo que se abre ao fluxo, ao devir, à intensidade e à experimentação de si mesmo. Trata-se de um corpo que se coloca como um território de passagem, um campo de imanência no

<sup>10</sup> Por corpo intensivo compreendemos o corpo como campo de intensidades, noção tratada por Deleuze e Guattari (1999) no conceito de corpo sem órgãos e no pensamento de José Gil (2004) no corpo paradoxal. Na visão de Deleuze e Guattari, o corpo sem órgãos é feito de tal maneira que só pode ser povoado por intensidades. Cada platô que constitui o CsO conjuga-se em um plano de imanência. Deleuze e Guattari (1997, p. 42-43) irão dizer: “Espinosa pergunta: o que pode o corpo? Evitamos definir um corpo por seus órgãos e suas funções: procuramos enumerar seus afetos”, considerando os afetos como devires, ou seja, intensidades. No corpo paradoxal de Gil, o processo de abertura do corpo caracteriza-se como: “abrir o espaço de agenciamentos de fluxos de intensidades, para que esses fluam segundo as vias mais adequadas. Agenciar é tecer, atar, anexar, forjar os dispositivos apropriados à intensidade das forças; numa palavra, é dar consistência à osmose para que não se transforme numa sopa psicótica” (GIL, 2004, p. 26).

<sup>11</sup> Maturana e Varela (1998) desenvolvem a teoria da autopoiese para a qual Guattari defende uma expansão para além do domínio biológico. Ele diz: “foi na condição de biólogos que Humberto Maturana e Francisco Varela formularam o conceito de máquina autopoietica para definir os sistemas vivos. Parece-me que sua noção de autopoiese, como capacidade de autorreprodução de uma estrutura ou de um ecossistema, poderia ser proveitosamente estendida às máquinas sociais, às máquinas econômicas e até mesmo às máquinas incorporais da língua, da teoria, da criação estética” (GUATTARI, 2012, p. 108).

qual não existe interior e exterior, mas antes, um interior-exterior que faz parte igualmente do campo de forças no qual eles se fundiram.

Mas como passar do fundo à superfície? Como ser um corpo sem órgãos? Ou antes, como construir um estado-de-dança? Acreditamos, assim como Gil, Rolnik, Clark ou Deleuze, que esse movimento se dá *no corpo* e *através dele*. Um corpo que se compõe de matéria que tem propriedade de *ser no espaço* e de *devir espaço*, ou seja, um corpo que pode se tornar interior-exterior produzindo múltiplas formas de espaço. Um corpo que, *através* e *na* experiência, torna-se, ele mesmo, espaço, tempo, peso e fluxo. Ao despertar a consciência do interior do corpo, através dos ossos, músculos e articulações, bem como do despertar da consciência da pele, enquanto bordas de um continente poroso, ou do peso, enquanto constituinte corporal, buscamos criar essa reversibilidade interior-exterior. A sensibilização do interior e da superfície do corpo potencializa atravessamentos de percepções que nos levam à conscientização não apenas da tridimensionalidade corporal, mas também do espaço multidimensional que ele compõe.

Nesta perspectiva, convocamos a proposta de Lygia Clark denominada *Estruturação do Self* (1976-88) na qual a artista questiona “o que há *por trás da coisa corporal*” (ROLNIK, 2006, p. 9): o que haveria de mais profundo no que diz respeito aos saberes sensíveis. O *self* a que Clark pretende *estruturar* corresponde ao processo de consciência de si. A artista utilizava os objetos relacionais como estratégia para recuperar a receptividade do corpo vibrátil e a capacidade de deixar-se fecundar pelo mundo. Seria uma espécie de exorcismo afetivo que se daria através de uma reativação da imaginação criadora, uma liberação da potência poética de cada um.

Dentre as práticas de Lygia, tomemos como exemplo uma performance coletiva denominada *Baba Antropofágica* (CLARK, 1969). Uma pessoa deita-se no chão. Ao redor, aqueles que estão sentados ou ajoelhados põem um carretel de linha na boca. Começam a retirar com a mão a linha que cai sobre a pessoa que está deitada até esvaziar o carretel. Como revela Clark (ROLNIK, 2006, p. 21), “a linha sai plena de saliva e as pessoas que tiram a linha começam por sentir simplesmente que estão tirando um fio, mas em seguida vem a percepção de que estão tirando o próprio ventre para fora”. Os fios que foram caindo gradualmente formam uma rede ou uma malha, ou antes, um microcosmo feito de linhas que levam parte do corpo daqueles que estão sentados para cobrir horizontalmente o

corpo do participante deitado. Depois que todos os carretéis estão esvaziados, parte-se para a segunda etapa: a experimentação da malha, a qual muitas vezes gera sensações diversas, como agressividade, alegria, euforia e mesmo a dor.

A Baba de Lygia reflete um caráter animalesco e primitivo, ao mesmo tempo, de descontrolo ou de irracionalidade. O bebê baba, os loucos babam. Os enfurecidos babam de ódio. Na antiguidade, as mulheres adúlteras eram apedrejadas ou cuspidas. A noção de impureza ligada aos fluidos corporais contrapõe-se com a sua função primordial com a manutenção da vida. A saliva é necessária ao ato de nutrir-se. Entretanto, esta experiência não se restringe ao corpo orgânico, anatômico, ou ainda ao invólucro de uma suposta interioridade imaginária, que constituiriam o *self* a ser estruturado. O corpo vivido nesta experiência está para além deles todos, embora, paradoxalmente, os inclua: é o corpo das intensidades do emaranhado-fluxo-baba. Trata-se da imaterialidade do corpo sem órgãos. Um plano habitado por um imanente fluxo de saliva, linhas, mãos, peles, bocas, em movimento de atração, repulsa, descontrolo, pertencimento – em uma miríade de sensações que brotam de um complexo corpo que se desfaz de sua forma para abrir espaço para o devir.

A experiência do vazio-pleno é como um ritornelo na obra de Lygia Clark, repete-se em uma busca incessante, como um eterno retorno para o qual Clark volta-se sempre. Em nossa proposta, o vazio-pleno intenta a construção de um inventário de si que, que se dá através da experiência de estados-de-dança que são fontes de experimentação do próprio vazio-pleno. Não há uma divisão ou território fixo dos gestos-pistas aqui elaborados, mas, ao contrário, uma dissolução e uma integração deles para construção de um corpo-cênico-sensível.

## Desaprender para construir novos possíveis

As pistas elaboradas a partir dessa tríade de gestos somáticos, por se tratar de um campo expandido e indisciplinar como a Somática, atua muito mais em um sentido da *desaprendizagem* ou do *esquecimento* do que da tentativa de formular uma ontologia através de um novo sistema, método ou técnica. Relembremos o que disse Thomas Hanna sobre a Somática:

O objetivo da ciência somática nunca pode ter uma previsão e um controle total – o processo somático está sempre além da previsão e do controle; em vez disso, o objetivo é uma compreensão sempre revisada do processo

somático e um conjunto de guias sempre modificado para seu aprimoramento e realização. Isso quer dizer que a ciência somática é tão adaptativa e mutacional quanto a própria vida (HANNA, 1976b, p. 32 - tradução nossa)<sup>12</sup>.

Dessa forma, convocamos a noção de *desaprendizagem*, como sugere Rubem Alves (2000), já que *esquecer* o que sabemos revela-se como uma possibilidade de abrir espaço para ver o que ainda não enxergamos. Desaprendemos para vermos mundos nunca imaginados. O gesto de deseducar trataria de uma liberação de padrões apreendidos que se tornaram rígidos. “Procuo despir-me do que aprendi”, dizia Alberto Caeiro (PESSOA, 2013, p. 69). E continua: “procuro esquecer-me do modo de lembrar que me ensinaram, e raspar a tinta com que me pintaram os sentidos, desencaixotar as minhas emoções verdadeiras, desembrulhar-me e ser eu”.

Podemos pensar no processo de deseducação, como nos lembra Klaus Vianna (2005), como uma *desconstrução* do movimento. Diferente de destruir ou demolir conceitos e pensamentos, desconstruir questiona a estrutura interna de um discurso, gesto ou ação. Isto quer dizer que, para construir um corpo-cênico-sensível, partimos de uma investigação que visa antes de tudo desconstruir, criar outro tipo de relação ensino-aprendizagem, que tenciona desaprender conceitos que condicionam o corpo para permitir a fruição de forças, fluxos, devires, sensações e afetos.

Embora tenhamos convocado as práticas somáticas para essas reflexões e para elaboração destas pistas, não necessariamente teria a Somática que estar presente em toda a formação em Dança. Essa abordagem é um dos caminhos possíveis na proposição de uma formação que agencia os saberes sensíveis em sua multiplicidade. Compreendemos que essa escolha faz parte de um projeto maior, sendo que cada cartografia curricular precisa ser compreendida também como uma narrativa definida por posições políticas, pedagógicas e culturais.

O que questionamos é uma compreensão sobre a educação que reduz o conhecimento à informação, que trabalha o corpo como uma máquina a ser adestrada e que delimita a dança a passos codificados. As práticas somáticas, assim como outras que se encontram no mesmo paradigma conceitual, convocam

12 No original: “The goal of somatic science can never be total prediction and control – somatic process is always just beyond prediction and control; instead, the goal is an ever revised understanding of somatic process and an ever modified set of guides for its enhancement and fulfillment. This is to say that somatic science is just adaptive and mutational as is life itself”.

um outro tipo de saber, um tipo de escuta própria do corpo. Através dessas práticas os estudantes são convidados a olhar para o que há por trás da coisa corporal (CLARK apud ROLNIK 2006), abrir os poros para acessar as camadas profundas, adentrar seus inúmeros tecidos chegando ao pré-movimento (GODARD, 1995) – ou à musculatura tônico-gravitacional –, onde residem as forças expressivas do gesto. Essas propostas convidam a uma experiência de um corpo sem órgãos (DELEUZE; GUATTARI, 1999) ou um corpo-vibrátil (ROLNIK, 1999).

Stinson (2016, p. 86) vai dizer que “é sobre educação e não sobre treinamento”. A questão da educação, como considera Gert Biesta (2016, p. 17, tradução nossa), “[...] é se estamos preparados para correr o risco da vida, com toda sua certeza, imprevisibilidade e frustração, ou se preferimos buscar uma certeza além ou subentendendo a vida, no nível da metafísica”<sup>13</sup>.

## Referências

ALVES, R. **A alegria de ensinar**. São Paulo: Papirus Editora, 2000.

ARTAUD, A. Para acabar com o julgamento de Deus. *In*: Willer. C. (tradução, prefácio, seleção e notas). **Escritos de Antonin Artaud**. Porto Alegre: L&PM, 1947.

BIESTA, G. J. J. **The Beautiful Risk of Education**. London and New York: Routledge, Taylor & Francis Group, 2016.

CAETANO, P. Pistas somáticas para um estudo da corporeidade: uma aprendizagem das sensações. **Fractal: Revista de Psicologia**, v.2, n.2, p.168-176, 2017.

CLARK, L. **Do vazio pleno**. 1959. Disponível em: <https://portal.lygiaclark.org.br/acervo/7074/do-vazio-pleno>. Acesso em: 31 jan. 2022.

CLARK, L. **Caminhando**. 1964. Disponível em: <https://portal.lygiaclark.org.br/acervo/189/caminhando>. Acesso em: 31 jan. 2022.

CLARK, L. **Baba Antropofágica**. 1969. Disponível em: <https://portal.lygiaclark.org.br/acervo/234/baba-antropofagica>. Acesso em: 31 jan. 2022.

<sup>13</sup> No original: “The choice, so we might say, is therefore a choice between essence and existence, between metaphysics and life, between whether we want to take the risk of life – with all the uncertainty, unpredictability, and frustration that come with it—or whether we look for certainty outside, underneath, or beyond life.”



DELEUZE, G. & GUATTARI, F. **Mil Platôs: Capitalismo e esquizofrenia. Volume 5.** Peter Pál Pelbart e Janice Caiafa (Trad). São Paulo: Editora 34, 1997.

DELEUZE, G. & GUATTARI, F. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia. Volume 3.** Ana Lúcia de Oliveira, Aurélio Guerra Neto, Lúcia Cláudia Leão & Suely Rolnik (Trad). São Paulo: Editora 34, 1999.

FABIÃO, E. Corpo cênico, estado cênico. **Revista Contrapontos** - Eletrônica, v. 10, n. 3, p. 321-326, 2010.

GIL, J. **Movimento Total.** Lisboa: Relógio D'água, 2001.

GIL, J. Abrir o corpo. *In:* FONSECA, T. M. G; ENGELMAN, S (orgs). **Corpo, Arte e Clínica.** Porto Alegre: Ed. UFRGS, 2004.

GIL, J. Abrir o corpo. *In:* ROLNIK, S. (org). **Lygia Clark: da obra ao acontecimento.** São Paulo: Pinacoteca do Estado, 2006. p. 63-66.

GIL, J. **O Imperceptível Devir da Impermanência:** sobre a filosofia de Deleuze. Lisboa: Relógio D'água, 2008.

GODARD, H. Le geste et sa perception. *In:* GINOT, I.; MICHEL, M. **La danse au XXème siècle.** Paris, Bordas, 1995. p. 224-229.

GODARD, H. Olhar Cego: entrevista com Hubert Godard, por Suely Rolnik. *In:* ROLNIK, S. (org). **Lygia Clark: da obra ao acontecimento.** São Paulo: Pinacoteca do Estado, 2006. p. 73-79.

GREEN, J. Somatic knowledge: the body as content and methodology in dance education. **Journal of Dance Education**, v. 2, n. 4, p. 114-118, 2002.

GUATTARI, F. **Caosmose: um novo paradigma estético.** Coleção Trans. São Paulo: Editora 34, 2012.

HANNA, T. **Corpos em Revolta:** uma abertura para o pensamento somático. Rio de Janeiro: Edições MM, 1976a.

HANNA, T. The field of somatics. **Somatics: magazine journal of the bodily arts and sciences**, Novato, CA, v. 2, n. 1, p. 30-34, 1976b.

INGOLD, T. **Antropologia e/como educação.** Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2020.

LEPECKI, A. **Exaurir a dança:** performance e a política do movimento. São Paulo: Annablume, 2017.

MATURANA, H. R.; VARELA, F. J. **De máquinas y seres vivos:** autopoiesis – la organización de lo vivo. 5ª ed. Santiago de Chile: Editorial Universitária, 1998.

MERLEAU-PONTY, M. **Fenomenologia da percepção.** São Paulo: Martins Fontes, 1999.

Ó, J. R. **Fazer à mão**: por uma escrita inventiva na universidade. Lisboa: Edições do Saguão, 2019.

PESSOA, F. **Poemas completos de Alberto Caeiro**. 2ª ed. São Paulo: Ática, 2013.

ROLNIK, S. Molda-se uma alma contemporânea: o vazio-pleno de Lygia Clark. *In*: **The Experimental Exercise of Freedom**: Lygia Clark, Gego, Mathias Goeritz, Hélio Oiticica and Mira Schendel. The Museum of Contemporary Art, Los Angeles, 1999.

ROLNIK, S. Uma terapêutica para tempos desprovidos de poesia. *In*: ROLNIK, S. (org). **Lygia Clark**: da obra ao acontecimento. São Paulo: Pinacoteca do Estado, 2006. p. 13-26.

STINSON, S. W. Uma pedagogia feminista para dança da criança. **Pro-Posições**, v. 6, n. 3, p. 77-89, 2016.

VIANNA, K. **A dança**. São Paulo: Summus, 2005.

Marina Campos Magalhães (Universidade de Lisboa/UFRJ)

E-mail: marinacamposmagalhaes@gmail.com

Autora do livro “Grupo Teatro do Movimento: um gesto expressivo de Klauss e Angel Vianna na dança brasileira” (GRAMMA, 2019), é doutoranda em Artes (ULisboa/UNIRIO), com bolsa de financiamento da FCT. Atriz e bailarina, fundadora da Cia Impele, é também preparadora corporal e diretora de movimento.

529

## Abordagens e perspectivas no ensinar-aprender balé na Universidade Federal de Santa Maria

Oneide Alessandro Silva dos Santos (UFSM)

Comitê Temático Formação em Dança

**Resumo:** Este texto apresenta reflexões e procedimentos no ensinar e aprender balé na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Tem como principal objetivo contribuir para repensar as abordagens e perspectivas de ensino e aprendizagem do balé na formação de graduados em dança. A realização deste trabalho ocorreu entre fevereiro de 2021 a agosto de 2022 a partir das disciplinas de Fundamentos da Dança Clássica I e II nos cursos de dança, licenciatura e bacharelado da referida universidade. A abordagem metodológica apoia-se na prática como pesquisa e na reflexão da prática como estudo investigativo. Considera-se que ensinar e aprender balé para além de uma perspectiva unidimensional permite pluraliza o ensino e tematizar de modo crítico os saberes dessa dança. Os procedimentos investigados e descobertos foram: o uso do chão; o primeiro contato com a barra; as relações entre anatomia, somática e balé; as relações entre música e balé; os contextos históricos e o balé; a técnica russa e italiana de balé; e o estudo de balés de repertórios.

**Palavras-chave:** DANÇA. FORMAÇÃO EM DANÇA. BALÉ. GRADUAÇÃO EM DANÇA.

**Abstract:** This text presents reflections and procedures in teaching and learning ballet at the Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Its main objective is to contribute to rethinking the approaches and perspectives of teaching and learning ballet in the training of graduates in dance. The realization of this work took place between February 2021 and August 2022 from the subjects of Fundamentals of Classical Dance I and II in the dance, licentiate and baccalaureate courses at the aforementioned university. The methodological approach is based on practice as research and on reflection on practice as an investigative study. It is considered that teaching and learning ballet beyond a one-dimensional perspective allows pluralizing teaching and critically thematizing the knowledge of this dance. The procedures investigated and discovered were: the use of the floor; the first contact with the bar; the relationships between anatomy, somatics and ballet; the relationships between music and ballet; historical contexts and ballet; Russian and Italian ballet technique; and the study of repertoire ballets.

**Keywords:** DANCE. FORMATION IN DANCE. BALLET. GRADUATION IN DANCE.

### 1. Introdução

Este texto objetiva apresentar abordagens e perspectivas no ensinar-aprender balé que tenho desenvolvido como docente nos cursos de dança

(licenciatura e bacharelado) da Universidade Federal de Santa Maria, Rio Grande do Sul, Brasil. O desenvolvimento deste trabalho compreende o período de fevereiro de 2021 a agosto de 2022 e consiste, portanto, em relatar procedimentos investigados em aula no ensinar-aprender balé com discentes na universidade.

Em vista disso procura-se atualizar alguns modos de compreender/fazer e ver/perceber essa dança no ambiente de formação de licenciados e bacharéis em dança. Supõe-se desse modo, que abordar e perceber o balé na universidade com outras referências e atualizações, pode contribuir para um ensinar-aprender crítico e performativo de dança.

As reflexões que abordo a partir desse trabalho foram realizadas nas disciplinas de Fundamentos da Dança Clássica I e II como componentes curriculares nos primeiros semestres de graduação em dança. Durante os semestres, fui transcrevendo anotações em diário de campo, bem como recolhendo escritas avaliativas dos alunos acerca do trabalho que desenvolvi. Tudo isso, gerou dados para a presente pesquisa. Por isso, a abordagem metodológica se aproxima da Prática como Pesquisa que “[...] implica em uma associação estreita e inerente entre pesquisa, criação e realização, como processos simultâneos e interdependentes de procedimentos, metodologias e construções de conhecimento, gerando ou não um resultado artístico” (FERNANDES, 2013, p. 25).

Bem como de compreender que a prática em si, gera modos de conhecimento na área da Dança, – sobretudo porque constitui um saber no/do corpo – que pesquisas com métodos tradicionais talvez não possam dar conta. Segundo Meyer (2017, p. 26) “criar, pensar, aprender, pesquisar é ser capaz de problematizar, de estar aberto e sensível às variações dos afetos que nos compõem e dos que compomos no transcurso da experiência. Pesquisar em dança é investir em uma política cognitiva que mude o olhar [...]”.

Desse modo, serão destacados alguns pontos metodológicos que ao ensinar-aprender balé com adultos no contexto da formação universitária foram possíveis de serem construídos. Dentre eles destaca-se: o uso do chão; o primeiro contato com a barra; as relações entre anatomia, somática e balé; as relações entre música e balé; os contextos históricos e o balé; a técnica russa e italiana de balé; e o estudo de balés de repertórios. Esses procedimentos foram se construindo gradualmente com a atuação docente e o retorno dos discentes em cada aula. Como caminho para as práticas foram feitas as seguintes perguntas: “qual o objetivo

de ensinar balé na universidade?” e “que referências de ensino-aprendizagem e conteúdo trago para sala de aula?”.

## 2. Sobre a dança clássica

Considero que inicialmente, é importante introduzir que o balé clássico é uma dança extremamente difundida no mundo e no Brasil, isto porque é uma dança arraigada e feita a muitas mãos. Um equívoco primeiro é acreditarmos que somente exista um modo de aprender ou ensinar balé, ou ainda que essa dança se constitua numa realidade pura, sem outras contaminações e transformações. Inclusive a atualização que hoje chamamos balé clássico e não mais dança clássica remonta essas atualizações acerca de uma tradição secular da dança no mundo.

O balé clássico, antigamente nomeado por dança clássica desenvolveu-se histórica e culturalmente desde o século XVI a partir do que se chamou balé de corte. Mais tarde em 1661 o então Rei Sol, Luís XIV, em seu reinado na França cria a primeira escola de dança no mundo, a “Academia Real de Dança”, com a missão de conservar aquilo que se tinha feito até então. Ao que parece, conforme o historiador francês Bourcier (2001) foi com a criação dessa escola que de fato a dança clássica se constituiu. “A evolução da dança foi o feito de um homem Charles-Louis-Pierre de Beauchamps. Sabemos por testemunhos da época que teve um papel decisivo na elaboração e codificação da técnica clássica” (BOURCIER, 2001, p. 114). Segundo Bourcier, o que Beauchamps descobriu foi nada além de posições que numa dada proporção de afastamento ou medida que o corpo faz, encontra equilíbrio, eixo. E nesse sentido, Beauchamps, foi o professor de dança que criou as posições iniciais na dança clássica, mesmo que em vida nada tenha escrito ou publicado, de acordo com Bourcier (2001).

Desde então o balé clássico perpassou uma série de vanguardas estéticas e técnicas dentro de sua própria estrutura. Na linha cronológica dos principais poderíamos citar: o balé de corte; o balé de ação; o balé romântico; e o balé neoclássico. Ainda que dentro das próprias vanguardas outras surgiram historicamente.

Entretanto, o balé clássico não possui somente sua nascença na França. Segundo a pesquisadora Caroline Castro (2015) o surgimento da dança clássica deveria pertencer a Itália. Embora, tenha se estruturado na França, Castro (2015)

ênfatiza que o surgimento do balé clássico pertenceria a Itália, uma vez que a publicação dos primeiros tratados sobre dança fora criada por artistas italianos. Nesses tratados, continha a descrição coreográfica, musical, das composições apresentados por nobres e burgueses em eventos públicos (CASTRO, 2015). Outro fato é de que esses tratados fornecem os primeiros princípios e teorias de uma dança clássica publicados em: 1455 de autoria de Domenico da Piacenza “*De arte saltandi et choreas ducendi*”; outro por volta de 1455 e 1465 de Antonio Cornazano “*Livro dell’ Arte del Danzare*”; e outro em 1463 de Guglielmo Ebreo “*De pratica seu arte tripudii*” (CASTRO, 2015). Entre outros. Posto isso, é levantado um ponto de incongruência entre a origem inicial da dança clássica. Fato esse que cada vez mais será espalhado e multiplicado por escolas de dança clássica distintas, ainda que elas (as escolas) busquem uma incessante origem única, para o que não há.

Deste conflito, político e artístico entre França e Itália, foram criadas outras escolas de dança espalhadas pelo globo. A dança clássica, para além de uma arte e um fazer artístico, representou desde sua criação um lugar de reafirmar o poder e o status, tanto de determinadas classes sociais, como do governo em atuação (BOURCIER, 2001; CASTRO, 2015). Atualmente, encontramos na bibliografia em dança sete escolas de vanguarda espalhas no mundo. Na qual, são responsáveis não só por manter uma tradição sobre o ensino da dança clássica, mas porque consolidaram métodos/metodologias para o balé. Sendo elas: a Escola Francesa (França); a Escola Italiana (Itália); a Escola Dinamarquesa (Dinamarca); a Escola Russa (Rússia); Escola Inglesa (Reino Unido); Escola Americana (Estados Unidos das Américas); e Escola Cubana (Cuba).

Em aula tentamos estudar algumas dessas escolas, situando historicamente os acontecimentos que desenvolveram o balé, bem como levantando questões críticas acerca de como essas escolas ensinavam e formavam seus bailarinos. Nessas experiências que tivemos estudamos a Escola Italiana tendo como referências a professora italiana radicada no Brasil, Maria Meló que “estudou no Teatro *La Scalla* de Milão, onde foi aluna de Enrico Cecchetti (1850-1928), que elaborou o método de dança clássica italiana criando um novo sistema de progressão dos exercícios” (SPIRÓPULOS, 2018, p. 194). A continuidade dos ensinamentos de Maria Meló no Brasil também se deu através da professora Zélia Monteiro que estudou entre (1977 – 1985) os fundamentos da dança clássica italiana, conforme (SPIRÓPULOS, 2018), e prosseguiu essa tradição no Centro de

Estudos do Balé na cidade de São Paulo. Meu contato com essa técnica se deu a partir da professora Neila Baldi que estudou com Zélia.

Também revisitamos alguns princípios da escola Russa, sobretudo a partir do legado deixado pela professora Agrippina Vaganova (1879 - 1951) autora do livro “Fundamentos da Dança Clássica”. E responsável por desenvolver uma metodologia autoral para o ensino de balé na antiga união soviética, onde expos no seu livro o abecedário do balé, imagens e explicações de cada etapa. No Brasil, essa metodologia é muito difundida tendo em vista a Escola do Bolshoi no Brasil, localizada na cidade de Joinville, Santa Catarina, desde 2000. Os ensinamentos que tive dessa técnica, inicialmente foram transmitidos pela professora Mirian Goulart em sua escola, na cidade de São Borja, Rio Grande do Sul.

### 3. As práticas em aula

Assim, as práticas pedagógicas e artísticas foram desenvolvidas tendo como referência os fundamentos do balé, ou seja, seus códigos e abecedários. A partir disso fomos refazendo caminhos e propondo outras perspectivas de contato e assimilação dessa prática, como, por exemplo, iniciar alguns dos movimentos no chão, ou após o acesso aos códigos, pensar-fazer uma criação. Em outros momentos, promovemos em aula um primeiro contato com a barra com improvisações e investigações pessoais. Depois em grupos os discentes puderam compor uma criação coletiva a partir desse contato com o ponto de apoio. Por isso, pensamos a barra de balé, para além de um apoio ou algo rígido, mas possível de ser percebido de outros modos, onde os discentes possam ser capazes de construir a sua própria referência sobre essa tradição.

Nesse sentido, ressignificamos o sentido de verticalidade tão trabalhada no balé, para fazê-la de outros modos, como no chão, deitados ou sentados. Sobre o apoio na barra, subvertemos essa noção em uma ideia dinâmica e flexível, onde o ponto de apoio é maleável e por isso precisa ser fluido.

Em outras aulas, repensamos o uso da música clássica no andamento da aula utilizando outras trilhas sonoras como músicas brasileiras, instrumentais com ritmos diversos ou indicadas pelos próprios discentes, com o objetivo de despertar nos alunos que a musicalidade no balé pode ser trabalhada com outras referências musicais. Ou mesmo “para uma compreensão sobre a musicalidade” na dança para

melhorar a habilidade auditiva e explorar movimentos em conexão ao som (SOARES, 2019). Em outra atividade, sorteamos ritmos diferentes e códigos do balé em duplas, onde tiveram que criar sequências coreográficas tentando observar quais mudanças aconteciam de um ritmo para outro.

Alguns relatam que fazer os movimentos do balé no tempo musical ajuda na assimilação do conteúdo estudado. Nesse sentido, temos trabalhado tanto a partir de trilhas do balé como outras diversas, além de realizarmos algumas aulas sem música, apenas analisando que sonoridades o corpo produz e assim cria seu ritmo.

Esse modo de fazer e pensar o balé nesse contexto específico das disciplinas de Fundamentos da Dança Clássica, tem sido ancorado numa perspectiva somática do balé, conforme estudos de Baldi (2015, p. 107), onde diz que “[...] aprender somaticamente permite não apenas construções de conhecimento em dança, mas também ressignificações para além da dança”. Outra referência metodológica que nos afinamos é a desenvolvida por Zélia Monteiro no Centro de Estudos do Balé.

Seja no ambiente da improvisação, ou quando se refere ao modelo codificado do balé clássico, as instruções que geram a dança na abordagem de Zélia Monteiro sempre se desenvolvem a partir da atenção aos apoios do corpo no chão, direções ósseas, ritmo, pulsação, entre outras coisas. Portanto, a artista parte da concretude do corpo, da percepção das estruturas e posições do corpo no espaço e em relação a tudo que o cerca, para que o bailarino compreenda praticamente suas instruções e se relacione com elas (SPIRÓPULOS, 2018, p. 203).

Em outro momento das disciplinas revisitamos os métodos de balé como o russo e o italiano, por exemplo, utilizando-se de uma técnica estruturada ou semiestruturada, onde aos poucos vamos problematizando suas origens e conhecimentos histórico-culturais a partir de (CASTRO, 2015). Abarcando com isso, o contexto desta técnica e suas transformações.

Tentamos, portanto, abordar o universo do balé em abordagens de conhecimentos do corpo que dança, cria, situa-se historicamente e compreende as transformações e mutabilidades desta dança. Para que mesmo que esse aluno não atue com o balé posteriormente possa ressignificar essa dança e reconstruir outras compreensões do que pode ser o balé. Afinal, que imaginários esses alunos compreendem de balé?

Em outro exercício de aula os discentes escreveram palavras e



desenharam imagens que em sua visão representariam o balé. E conjuntamente vimos muitos estereótipos sobre essa dança, como tipo de roupa, padrão de corpo, ideias de leveza, sutileza, da imagem da bailarina mulher branca magra. Referente a isso, tentamos subverter esses estereótipos na criação e compor pequenas sequências com os corpos possíveis, formando, desse modo um balé condizente com as investigações na disciplina, ou seja, um balé possível e plural, não necessariamente presos as regras.

Em outro procedimento de aula, com a turma dividida, decidimos investigar balés de repertório. Um dos grupos escolheu o balé “*La Bayadere*”, criado em 1877, (A dançarina do templo) - tradução nossa. E o outro “Pássaro de Fogo” de 1910. Primeiro, os discentes assistiram aos balés, depois selecionaram uma parte que gostariam de recriar ao seu modo, utilizando-se das aprendizagens vivenciadas nas aulas. Nesse sentido, tiveram como inspiração um fragmento do balé escolhido. Disso, outros ensinamentos surgiram como: posições de braços característica de cada obra de repertório; determinados passos não vistos em aulas, como exemplo o “*pas curou*”; e a interpretação de cada personagem. Isso foi interessante visto que outros conteúdos emergiram a partir desse estudo, ao mesmo tempo que ofereceu um conhecimento estético dessa dança.

Numa visão crítica é possível refletir sobre como balés de repertório se constituem de personagens estereotipados ou mesmo traduzem uma visão equivocada de certos países. Inclusive, para pensar as posições de homem e mulher. Portanto, aos recriá-los, cabe a necessidade de refletir criticamente e atualizados de algum modo.

Por fim, também realizamos exercícios fazendo relação com a somática<sup>1</sup> e o balé, com o objetivo de tornar esse ensino-aprendizagem efetivamente expressivo e consciente. Já que muitas vezes notamos um balé mecânico que não explora questões artísticas e expressivas dos alunos, delimita-se apenas em apurar um padrão de movimento. Por isso, houve uma preocupação em tornar esse ensino de algum modo expressivo, trazendo as potencialidades dessa dança para além de aprender um padrão de movimento. E nesse viés, fazer com que essa dança faça

<sup>1</sup> A educação somática é um campo de conhecimento que compreende o corpo como um organismo integral e vivido. Conforme Fernandes (2015, p. 10) “[...] a somática vem justamente resolver a fragmentação entre diferentes formas e áreas do saber, entre prática e teoria, educação e contexto, estética e cura, técnica, criação e performance, experiência e reflexão, e assim por diante, permitindo um campo conectivo entre micro e macropolíticas em diferentes níveis”.

sentido ao discente, contribuindo para sua formação. Alguns dos procedimentos usados em aula foram: fazer exercícios de esquerda para direita; realizar alguns de olhos fechados, trabalhando a propriocepção; alternar o lugar que ocupamos na sala de aula; não comparar corpos; criação de desenhos imagéticos e escritas das partes do corpo; e exercer uma escuta ativa através do retorno contínuo dos alunos sobre o processo de aprendizagem-ensino dessa dança.

Em um dos relatos o discente diz que foi capaz de construir conhecimentos e reconhecer esses elementos durante seu processo formativo na disciplina.

De modo geral, não tinha quase nenhum conhecimento sobre a história do balé, então tudo que já lemos, conversamos e vimos até agora está agregando. Além disso, pensando em termos de consciência corporal e técnica, sinto que estou construindo alguns novos entendimentos e capacidades corporais de alinhamento, como comentei em aula, sobre o alinhamento dos pés sem “deixar cair para dentro”, para as bordas internas; alinhamento de quadril em diversos exercícios; sustentação correta/adequada de meia ponta; melhor qualidade de atenção e percepção corporal e espacial em exercícios dinâmicos, como nos giros (por exemplo, não percebia que estava desalinhando o tronco e “deixando o quadril” até que a correção fosse feita). (Depoimento, discente 1, julho de 2022).

Nos desenhos, é possível ver novas interpretações para compreender o uso dos pés no balé.

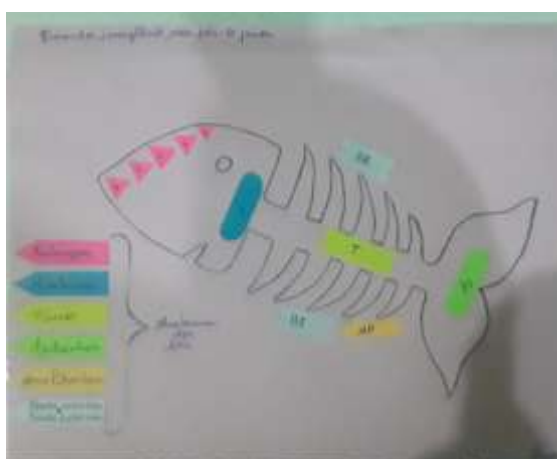
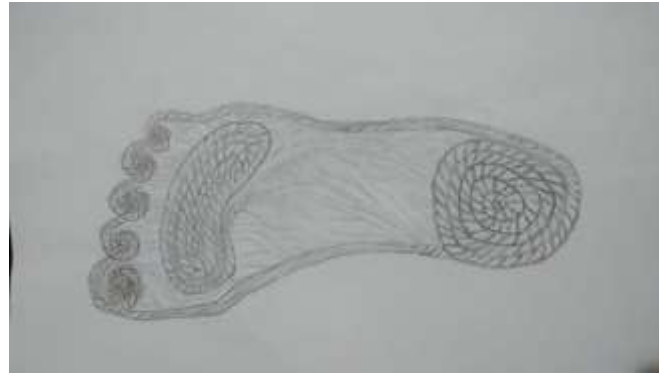


Fig. 1. Desenho imagético dos pés. O peixe. Fonte: Do autor.

**Para todos verem:** Desenho de um peixe em uma folha de ofício branca representa a figura do pé. Existem marcadores coloridos que representam partes anatômicas dos pés.



**Fig. 2.** Desenho imagético dos pés. Cordas. Fonte: Do autor.

**Para todos verem:** Desenho do pé direito em uma folha de ofício branca representa vários redemoinhos ou nós de corda que formam uma ideia de pé desenhado a lápis na cor cinza.

#### 4. Considerações

Os alunos dessas turmas possuíam experiências plurais de dança, alguns veem das danças folclóricas, urbanas, jazz e propriamente do balé. Nesse sentido, a turma tinha iniciados e iniciantes. No caso daqueles com mais vivência no balé, foi relatado que o trabalho desenvolvido permitiu construir novas e outras percepções, consciências e entendimentos para dançar o balé. Nos alunos que nunca haviam dançado balé foi possível perceber uma construção gradual dos conhecimentos práticos-teóricos e que essas abordagens facilitam o acesso a esses conteúdos em um processo formativo que compreende as singularidades de cada um.

Considero que ensinar e aprender balé para além de uma perspectiva unidimensional permite pluraliza o ensino e tematizar de modo crítico os saberes dessa dança. E desse modo, possibilita novas atualizações sobre uma dança secular que muitas vezes se confunde com algo que não pode mudar. Muitas dessas reflexões e práticas estão influenciadas nessa concepção de um balé somático, principalmente a partir dos estudos de Baldi (2017, 2015) que contribui significativamente para o presente tema em estudo.

Ao discente isso reverbera em explorar suas capacidades expressivas, de autonomia em relação à prática e promove espaços crítico-dialógicos sobre/com essa dança. Ao docente fornece uma retroalimentação, pois permite uma reflexão generosa sobre e com o fazer. E por fim, essas abordagens e perspectivas extrapolam pensar-fazer somente uma modalidade de dança, mas permitem refletir a própria dança como um campo de contínua experimentação e formação.

## Referências

BALDI, N. **Por um balé somático**: cartas sobre o aprenderensinar balé clássico por meio das abordagens de Béziers e Laban/Bartenieff, e do Construtivismo Pós-Piagetiano. 2017. 334 f. Tese (Doutorado em Artes Cênicas) – Escolas de Dança e Teatro, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2017.

BALDI, N. Balé clássico em uma perspectiva somática. **Revista Científica/FAP**, Curitiba, n.13, p. 94-110, jul./dez., 2015. Disponível em: <http://periodicos.unespar.edu.br/index.php/revistacientifica/article/view/810/781>. Acesso em: 1 mai. 2022.

BOURCIER, P. **História da dança no ocidente**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

CASTRO, C. K. **Métodos do Balé Clássico**: história e consolidação. Curitiba: CRV, 2015.

FERNANDES, C. Quando o Todo é mais que a Soma das Partes: somática como campo epistemológico contemporâneo. **Revista Brasileira de Estudos da Presença**, [S. l.], v. 5, n. 1, p. 9-38, 2014. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/presenca/article/view/47585>. Acesso em: 19 set. 2022.

FERNANDES, C. Em busca da escrita com dança: algumas abordagens metodológicas de pesquisa com prática artística. **Dança**, Salvador, v. 2, n. 2, p. 18-36, jul./dez. 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistadanca/article/view/9752/7475>. Acesso em: 1 mai. 2022.

MEYER, S. A pesquisa como experiência: a ação da teoria e a prática do conhecimento em dança. **Revista Científica/FAP**, Curitiba, v. 17, n. 2, p. 12-28, jul./dez. 2017. Disponível em: <http://periodicos.unespar.edu.br/index.php/revistacientifica/article/view/2083>. Acesso em: 1 mai. 2022.

SOARES, I. O. S. **Relação entre música e dança**: a musicalidade do bailarino. 2019. 64f. Trabalho de Conclusão (Bacharelado em Dança) – Escola Superior de Artes e Turismo, Universidade do Estado do Amazonas, Manaus, 2019.

SPIRÓPULOS, F. S. A abordagem de Zélia Monteiro no ensino do balé. **Repertório**, [S. l.], v. 1, n. 31, p.190-213, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revteatro/article/view/26544>. Acesso em: 1 mai. 2022.

Oneide Alessandro Silva dos Santos (UFSM/RS)  
E-mail: oneidealessandro@hotmail.com  
Professor Substituto do Curso de Dança Bacharelado UFSM. Mestre em Educação e  
Licenciado em Dança pela Universidade Federal de Santa Maria.

## **Samba de Gafieira: o “passo básico” por dentro de Histórias de Dança**

Samara Vicença do Nascimento Soares (PPGDan - UFRJ)  
Isabela Buarque (PPGDan - UFRJ)

Comitê Temático Formação em Dança

**Resumo:** O presente trabalho tem como objetivo trazer um panorama a respeito da história do ensino do Samba de Gafieira na cidade do Rio de Janeiro em diálogo com a trajetória de Maria Antonietta. Busca apresentar o que se tem de bibliografia sobre o assunto até hoje, através de uma revisão bibliográfica sobre o tema e abordar questões referentes ao ensino. Para o auxílio nas discussões, apresento os seguintes autores: Marco Antônio Perna (2005), Felipe Veiga (2011), Aline Paixão (2020).

**Palavras-chave:** SAMBA DE GAFIEIRA. ENSINO. DANÇAS DE SALÃO

**Abstract:** The research aims to bring an overview of the history of teaching Samba de Gafieira in the city of Rio de Janeiro in dialogue with the trajectory of Maria Antonietta. It seeks to present what has been bibliography on the subject until today, through a bibliographic review on the subject and to address issues related to teaching. To help in the discussions, I present the following authors: Marco Antônio Perna (2005), Felipe Veiga (2011), Aline Paixão (2020).

**Keywords:** SAMBA DE GAFIEIRA. TEACHING. BALLROOM DANCE

### **O que temos até aqui?**

Sodré (1979), Perna (2005) e Paixão (2021) relatam em seus textos sobre a baixa quantidade de bibliografia especializada quando o assunto é: dança de salão, samba, samba de gafieira. As pesquisas sobre os temas citados, bem como sobre as danças do samba (samba de gafieira, samba no pé, samba dança, etc.), encaradas pela academia como estudo de danças populares, ainda ocupam um espaço pequeno dentro das produções em Dança. Esse tema já é um ponto discutido nas poucas bibliografias existentes. Sodré, em 1979, já sinalizava sobre o assunto:

A sociologia, a antropologia, a etnomusicologia ou quaisquer outros ramos das ciências ditas humanas não deixarão de ter as duas posições particulares para uma questão dessa ordem. As abordagens acadêmicas para os fenômenos culturais originários das classes subalternas se apoiam sempre em uma dessas posições que, como todo empreendimento

científico, se esforçam para aperfeiçoar a sua racionalidade positiva, separando cada vez mais sujeito e objeto do conhecimento (SODRÉ, 1979, p. 9).

Esta pesquisa, que se encontra em estágio inicial, nasce também, da necessidade de aprofundar o campo da prática pedagógica relacionada ao samba de gafieira, pois acredita-se que tal aprofundamento fará com que o campo cresça, se fortaleça e se renove a partir de diferentes perspectivas. Dentro dos contextos que abrangem a educação não-formal, ainda há poucas pesquisas que se dediquem às temáticas pedagógicas. Tal afirmação tem base numa pesquisa qualitativa realizada a partir de referências utilizadas por uma disciplina do programa de pós-graduação (PPg-Dan/UFRJ), no qual o tema principal era educação não-formal. A ausência de materiais relacionados a esse tema foi um dos principais assuntos retratados pelo grupo. Para tal constatação, fora feito um mapeamento de pesquisas que abordassem a temática, nas seguintes plataformas: anais da Associação Brasileira de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênicas - ABRACE (2007 - 2021), anais da Associação Nacional de Pesquisadores em Dança - ANDA (2011-2021) e *google* acadêmico. Os resultados encontrados foram respectivamente quatro, duas e treze publicações em cada plataforma.

Sabe-se que os processos de ensino do samba de gafieira estão inseridos, em sua maioria, dentro de um contexto definido como educação não-formal. Para isso, Gadotti (2005) traz a seguinte colocação:

A educação não-formal é mais difusa, menos hierárquica e menos burocrática. Os programas de educação não-formal não precisam necessariamente seguir um sistema sequencial e hierárquico de “progressão”. Podem ter duração variável, e podem, ou não, conceder certificados de aprendizagem (GADOTTI, 2005, p. 2).

Tal abordagem é trazida após questionar a seguinte definição, escrita por La Belle: “toda atividade educacional organizada, sistemática, executada fora do quadro do sistema formal para oferecer tipos selecionados de ensino a determinados subgrupos da população” (LA BELLE, 1982, p. 2). Apesar de ampla, é uma demarcação que pode ser considerada para o ensino do samba de gafieira. Pensar a Dança/Educação fora da escola é direcionar o olhar para diferentes contextos, objetivos, vivências e principalmente faixas etárias, Gadotti comenta que

Trata-se de um conceito amplo, muito associado ao conceito de cultura. Daí ela estar ligada fortemente à aprendizagem política dos direitos dos

indivíduos enquanto cidadãos e à participação em atividades grupais, sejam esses adultos ou crianças (GADOTTI, 2005, p. 3).

Proponho aqui, uma investigação, em diálogo com a trajetória de Maria Antonietta, sobre o ensino do samba de gafieira: uma prática social e artística, que na sua construção pode-se perceber, debater e analisar fortes aspectos culturais, nacionais, raciais, identitários e de gênero. Para isso, foi feito um levantamento bibliográfico sobre o tema, a fim de coletar possíveis referências que dialogassem com a pesquisa. As plataformas utilizadas foram: Biblioteca da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Biblioteca da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UniRio), Biblioteca da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Biblioteca da Universidade Federal Fluminense (UFF), as publicações e Anais da Associação Nacional de Pesquisadores em Dança (ANDA), a plataforma da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e o Google Acadêmico. Colocando na pesquisa “Samba de Gafieira”, foram encontrados (25) trabalhos, considerando livros, anais, dissertações, teses, artigos, periódicos e trabalhos de conclusão de curso. Dentre esses, (15) trabalhos abordam sobre a dança, mesmo que indiretamente. E dos (15) trabalhos encontrados, nenhum deles traz o ensino do samba de gafieira como temática principal.

O Samba de Gafieira, segundo Perna (2005) é visto como a principal dança de salão brasileira, por ser nacional e dançada com o principal gênero musical brasileiro. É uma das formas de se dançar o samba a dois e pode ser conhecida também como “samba de salão”. É uma dança que possui raízes africanas, descende diretamente do Maxixe e carrega influências do tango; nasceu na década de 1930 após o surgimento do samba como gênero musical e coincidindo com o declínio do maxixe (PERNA, 2005). Aline Paixão diz que:

A relação do samba de gafieira com o gênero musical samba possui pontos de interseção, mas um não depende do outro para existir. A dança samba de gafieira não tem uma relação tão direta e completa com o gênero musical samba [...] O gênero musical samba é mais abrangente, com diversos estilos e formas de dançar, como é o caso das danças samba no pé e samba-rock. Por outro lado, é possível dançar o samba de gafieira ao som de outros gêneros musicais como o choro [...] Esses pontos demonstram que, apesar de ter uma relação com o gênero musical, o samba de gafieira tem sua própria história, vinculada à história da dança de salão, mais do que à história do gênero musical samba (PAIXÃO, 2021, p. 56).

Por estar inserido nas danças de salão, em diversos momentos, a história



de ambos se fundem. “O que o Samba de Gafieira é hoje passa pela trajetória de importantes nomes que marcaram uma geração e foram responsáveis pelo retorno da dança de salão à cena cultural carioca nas décadas de 1980-90” (PAIXÃO, 2020, p. 58). Eles podem ser considerados pioneiros no processo de ensino e expansão da Dança de Salão no Rio de Janeiro: Maria Antonietta, Jaime Arôxa, Carlinhos de Jesus e Jimmy de Oliveira. Seu campo de ensino nasceu em segunda instância, devido à procura por essa modalidade, num momento em que não havia práticas de ensino dedicadas a ela. A partir dessa necessidade, foi criando-se um mercado para o Samba de Gafieira, em que toda a sua base está ligada a práticas de ensino.

### **Notas sobre o ensino do Samba de Gafieira**

O ensino e propagação do Samba de Gafieira atualmente se dá por diversos meios, dentre eles: turmas regulares, aulas particulares, eventos (workshops e congressos), mentorias e após a pandemia, todas essas possibilidades ganharam uma versão online. Ao tratar-se de samba de gafieira, a forma de ascensão, visibilidade e inserção no mercado, está em primeira instância relacionada a performance que o dançarino reproduz enquanto artista. Ainda há o imaginário de que um bom dançarino, será um bom professor. E mesmo quando não há, existe a expectativa de alcançar o que aquele dançarino performa em bailes e apresentações. Os profissionais da área, no começo de suas carreiras, em sua maioria, tendem a estar mais preocupados em performar bem e quando isso é alcançado, a parte docente se constrói com o decorrer das experiências. Ana Mae (1998) afirma ser necessário se preocupar em como a arte é concebida e ensinada, diz ainda que a falta de preparação de pessoal para ensinar artes é um problema crucial, problema este que se repete no campo do Samba de Gafieira. O que antes era apenas uma dança social, com o tempo foi criando-se um mercado de atuação pedagógica, onde a maior parte dos profissionais responsáveis por esse movimento, se encontram na cidade do Rio de Janeiro (VEIGA, 2011). E quando cito a palavra “mercado”, concordo com Guarato (2018) que diz fazer “menção às relações culturais no campo da dança como arte em que serviços e produtos são tratados como mercadoria, mesmo não sendo anunciados com essas palavras”. O autor, ao tensionar as relações entre dança e mercado diz que:

[...] são com frequência não rara, tratadas com menos atenção que outros assuntos envolvendo as discussões entre dança e arte, contribuindo, assim, pouco para compreendermos as diferentes formas pelas quais artistas dedicados ao fazer em dança sobrevivem monetariamente de seu labor (GUARATO, 2018, p. 40).

Ao se tratar de Samba de Gafieira, a construção de mercado, bem como a maior parte do dinheiro que circula nesse meio, é proveniente das práticas educativas. Guarato comenta que:

[...] as intrincadas relações entre dança e mercado são com frequência não rara, tratadas com menos atenção que outros assuntos envolvendo as discussões entre dança e arte, contribuindo, assim, pouco para compreendermos as diferentes formas pelas quais artistas dedicados ao fazer em dança sobrevivem monetariamente de seu labor (GUARATO, 2018, p. 39).

O processo de profissionalização no Samba de Gafieira está ligado aos processos de ensino. Especialmente do profissional que dá aulas de dança, muitas vezes os artistas não aprofundam a dimensão pedagógica e sabe-se que existem diferentes especificidades para cada atuação. Isabela e Lara trazem a seguinte reflexão sobre o assunto:

Sendo a Dança campo amplo e com especificidades, a discussão erigida da área da Educação pode ser retomada sob a lógica da Arte quando nos debruçamos sobre a área do ensino da dança, ou seja, sob a ótica de um fazer que é artístico, sobretudo, mas que se alimenta profundamente da pedagogia. Deste modo, as áreas podem se interpenetrar solidariamente, de forma que a educação experimente sua dimensão artística e a dança, sua dimensão pedagógica (BUARQUE; SEIDLER, 2020, p. 368).

No começo da trajetória do Samba de Gafieira, a aprendizagem acontecia diretamente nos bailes. Figuras como Carlinhos de Jesus, se denominam autodidatas do samba, por terem aprendido dessa forma: observando quem dançava (VEIGA, 2011). Na década de 1980, começou-se um movimento, iniciado por Jaime Arôxa, de pensar possíveis metodologias para esse ensino que já vinha acontecendo (PAIXÃO, 2020; PERNA, 2005). Esse movimento foi consequência da demanda que na época, foi surgindo de pessoas querendo aprender, conta Carlinho em entrevista para Felipe Veiga:

Diante de insistentes convites das pessoas, começou a dar aulas casualmente e, com base nos conhecimentos da dança e também da faculdade, passou a desenvolver seu próprio método de ensino: “Comecei a didatizar isso, a dissecar o movimento, passo a passo” (VEIGA, 2011, p. 245).

Pessoas como Carlinhos de Jesus e Jaime Arôxa, passaram por Maria Antonietta, uma figura que marcou a história do samba de gafieira, e é tida como pioneira no processo de ensino. Jaime Arôxa começou como seu aluno, fazendo aulas na estudantina musical, logo depois foi seu bolsista e durante um tempo, parceiro de trabalho. Carlinhos de Jesus, apesar de se denominar autodidata, existem registros em que Maria Antonietta conta que ele foi seu aluno de outros ritmos, como o maxixe e bolero.

Quando as pessoas falam que eu fui aluno da Antonietta, eu digo que não fui aluno, quem dera eu tivesse tido aula com ela...". Carlinhos de Jesus declara que, no processo de aquisição de competências, "ninguém me ensinou a dançar". Deus me deu esse dom. Trago isso do berço". Sua perspectiva, no entanto, difere da versão apresentada pela professora, que afirma ter lhe ensinado o bolero e o maxixe, embora reconheça que ele já soubesse dançar samba: "Ele pagou uns três meses de aula", contou à sua biógrafa (VEIGA, 2011, p. 247).

Maria Antonietta, com dezessete anos, começou a atuar como professora, na "Academia Moraes", que na época era a única escola de dança de salão da cidade, após um processo de audição.

A Academia Moraes de Dança, fundada pelo professor Vasco Barros de Moraes e mantida por ele e seus irmãos Armênio e Oscar, tinha como sede o terceiro andar do nº. 13 da Avenida Passos, do lado esquerdo da Igreja de Nossa Senhora da Lampadosa, a poucos metros do Teatro João Caetano. A escola seguia a didática norte-americana que o mestre aprendeu em Portugal e logo abria outras filiais na cidade (VEIGA, 2011, p. 232).

Em sua trajetória, Maria Antonietta, lecionou em diferentes lugares como em sua residência, após o fechamento da "Academia Moraes", na "Estudantina musical", no "Gafieira Elite", espaços que são de muita importância para o Samba de Gafieira. Trabalhou também como coreógrafa, preparadora corporal na Globo, promotora de eventos de Samba de Gafieira, funções para a qual foi requisitada devido a sua atuação como professora. Maria Antonietta era uma referência (VEIGA, 2011). Jaime, sabiamente, diz as seguintes palavras:

Ela foi o elo de ligação entre o passado e o presente, pois em uma época em que as danceterias proliferaram, promovendo o afastamento dos pares, foi ela a responsável pelo resgate da importância da dança de salão. Não bastasse esse fato, ela também representa, na sua essência, a mais viva expressão da dança (PERNA; MARTINS, 2010 apud VEIGA, 2011, p. 234).

Antonietta deu início a uma geração de novos professores de samba de

gafieira, que vem formando pessoas até hoje.

Após vencerem primeiro os preconceitos familiares e sociais para “viver da dança” e depois conquistarem seu próprio espaço, os dançarinos que descendem da linhagem de Maria Antonietta, convertidos em empresários autônomos, passaram de outsiders e estabelecidos em suas carreiras de realização profissional e de ascensão social. O jornalista Milton Saldanha, biógrafo de Jaime Arôxa, comenta que, nos anos 80, “contavam-se nos dedos da mão os professores de dança de salão. A profissão não era nem muito levada a sério. Parecia uma atividade meio folclórica e curiosa. Ou marginal” (VEIGA, 2011, p. 255).

De lá pra cá, muita coisa mudou, a profissão está mais estabelecida e quando pensamos no ensino do samba de gafieira, algumas pessoas tendem a tornar-se referências muito claras por seu trabalho. Se pensarmos numa escala, existem casais que estão no topo dessa escala e esse fato está diretamente ligado ao quão atuante no mercado essas pessoas são. Os que mais são contratados para estarem em workshops, congressos e viagens internacionais, tendem a estarem no topo dessa escala. São pessoas que quem dança Samba de Gafieira, provavelmente vai conhecer.

O conceito de referência é muito usado pela comunidade do samba de gafieira. Usa-se essa expressão para indicar admiração/inspiração que normalmente acontece de uma geração mais recente para uma geração mais antiga. É uma espécie de “apadrinhamento”, que não necessariamente é acolhido pela pessoa da geração mais antiga. Quem está chegando na comunidade, seja com intenção profissional ou não, percebe nas pessoas que já estão atuando, uma possível inspiração, que parte de uma identificação. Isso significa que a pessoa “x” que está chegando, tenderá a se inspirar na pessoa “y” da geração anterior a sua. No caso das pessoas que querem se profissionalizar com o samba de gafieira, é comum que aconteça o movimento de aproximação. Ex.: pessoa “x” tem como referência a pessoa “y”, logo ela vai acompanhar suas aulas, se tornar talvez um bolsista, fazer aulas particulares, pedir ajuda com a carreira e etc. Esse também é um demarcativo de gerações.

No samba de gafieira as demarcações de gerações é algo muito forte quando pensamos nesse mercado de trabalho. Parte dos sujeitos que eram mais ativos nas gerações pós Maria Antonietta, hoje ocupam a posição de “grandes mestres da gafieira”, como Jaime Arôxa, Carlinhos de Jesus, Jimmy de Oliveira e outros, dando espaço para uma nova geração de dançarinos e professores, mas

sem deixar de ainda compor esse cenário. A forma como essas gerações vão se construindo, cria uma hierarquização desses sujeitos, de maneira que quanto mais tempo de atuação na dança, mais prestígio e admiração da comunidade é recebido. A geração de Jaime, Carlinhos e Jimmy, por exemplo, já formou uma geração de profissionais que são referência no Samba de Gafieira e esses novos profissionais já estão formando novos outros, que ainda estão se inserindo no mercado.

O ensino do samba de gafieira está em constante evolução, mas ainda carrega muito do que as primeiras gerações construíram: a metodologia, as formas de inserção no mercado, as fases de formação e etc. Porém a cada ano que passa vão surgindo novas tecnologias que influenciam os processos de ensino, principalmente depois da pandemia em que os profissionais encontraram um novo mercado no online.

A história de Maria, Jaime e Carlinhos está atrelada a história do samba de gafieira, após isso e concomitante a isso, existe uma lacuna bibliográfica de muitos acontecimentos e pessoas que foram e são importantíssimas para o que foi construído até hoje. A história que está escrita circula entre o centro e a zona sul, mas teve e até hoje tem muita Gafieira da Zona Norte, que não há registros escritos de como e com quem começou, mas se perguntar a qualquer grande mestre da gafieira ou a algum dos baluartes da gafieira, eles saberão contar. Faz-se necessário que essa história, que ainda não está escrita, esteja registrada para que se mantenha viva. No geral, há ainda muitas outras nuances sobre o ensino que não foram colocadas aqui, mas que compõem esse grande todo que é samba de gafieira, acredito que esse movimento de questionar e aprofundar o que vem acontecendo é uma estratégia para possíveis mudanças futuras.

O ensino, independente do contexto, seja ele formal ou não-formal, carrega atribuições necessárias para que o mesmo aconteça. Desejo que mais professores se incentivem a buscar conhecimentos que auxiliem a prática em sala de aula, que almejem pela formação e entendam a potência que esse movimento pode trazer para o campo. Que a sala de aula seja um lugar de aprendizado para todo professor e que eles tenham “[...] coragem para dançar, ousadia para criar, vontade de compartilhar, humildade para aprender, perseverança para ensinar, entusiasmo para conviver, compromisso para educar” (MARQUES, 2012, p. 157).

## Referências

BARBOSA, A. M. **Tópicos Utópicos**. Belo Horizonte: Ed. Com Arte, 1998.

GADOTTI, M. **A questão da educação formal/não-formal**. Seminário Direito à educação: solução para todos os problemas ou problema sem solução? Institut International Des Droits De L'enfant (Ide), Suíça, 2005.

GUARATO, R. Dança, dinheiro e mercado: a economia da dança pelo viés historiográfico. *In*: GUARATO, R. **Historiografia da dança: teorias e métodos**. São Paulo: Annablume, 2018. p. 39-62.

MARQUES, I. **Interações: crianças, dança e escola**. Coleção InterAções. São Paulo: Blucher, 2012.

NAVEDA, L.; MOREIRA, B. C. A gramática do samba-de-gafieira: Um mapa visual de sequências de movimentos nas danças de salão. *In*: CONGRESSO CIENTÍFICO NACIONAL DE PESQUISADORES EM DANÇA - 2ª Edição Virtual, 6, 2021. **Anais [...]** Salvador: Associação Nacional de Pesquisadores em Dança – Editora ANDA, p. 3353-3365, 2021.

PAIXÃO, A. S. Do maxixe ao samba de gafieira: caminhos para uma revisão de literatura de danças de salão brasileiras. *In*: 6º CONGRESSO CIENTÍFICO NACIONAL DE PESQUISADORES EM DANÇA – 2ª Edição Virtual. **Anais [...]** Salvador: Associação Nacional de Pesquisadores em Dança – Editora ANDA, p. 1829-1844 , 2021.

PAIXÃO, A. S. **Passado, presente e futuro do samba de gafieira: uma etnografia nos anos 2018 e 2019 no Rio de Janeiro**. 2020. 136f. Dissertação (Mestrado acadêmico em História, Política e Bens Culturais) – Programa de Pós-Graduação em História, Política e Bens Culturais, Escola de Ciências Sociais, Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro, 2020.

SODRÉ, M. **Samba, o dono do corpo**. Rio de Janeiro: Mauad Editora Ltda, 1979.

SOUZA, M. I. G. **Espaços de dança de salão no cenário urbano da cidade do Rio de Janeiro: tradição e inovação na cena contemporânea**. 2010. 203f. Tese (Doutorado em Artes Cênicas) – Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas, Centro de Letras e Artes, UNIRIO, Rio de Janeiro, 2010.

VEIGA, F. B. **“O ambiente exige respeito”**: etnografia urbana e memória social da Gafieira Estudantina. Tese (Doutorado em Antropologia) - Niterói, RJ: PPGA/UFRJ, 2011.

Samara Vicença do Nascimento Soares (PPGDan - UFRJ)  
Isabela Buarque (PPGDan - UFRJ)

549

## Resumos Expandidos

## **Trisha Brown e BNCC: reflexões sobre pedagogias em dança em processos artístico-pedagógicos**

Júlia Garagorry Garcia (UFPel)  
Marco Aurélio da Cruz Souza (UFPel)

Comitê Temático Formação em Dança

### **1. Introdução**

Este estudo inicia-se de um processo artístico-pedagógico realizado no curso de Licenciatura em Dança da Universidade Federal de Pelotas – UFPel (RS). A intenção é de relacionar aspectos do trabalho artístico da coreógrafa Trisha Brown (1936-2017), com a Base Nacional Comum Curricular - BNCC (2017), com vistas às competências da disciplina de Arte no Ensino Médio que este documento apresenta.

A pergunta disparadora do estudo é: Em que medida as orientações da BNCC, no componente Arte, podem se relacionar com aspectos dos trabalhos de Trisha Brown e como podemos desenvolver novas pedagogias para o ensino da dança na educação básica?

A metodologia utilizada seguiu as etapas: 1) leitura e fichamentos da BNCC e trabalhos teóricos já indicados; 2) elaboração de projetos de estágios, circundando essas questões artísticas e pedagógicas e 3) pesquisa teórica e prática sobre o trabalho de Trisha Brown; 4) análise das relações.

### **2. Desenvolvimento: Parte 1**

A experiência prática com o trabalho de Trisha Brown iniciou no projeto de pesquisa CoreoLab - Laboratório de Estudos Coreográficos do curso de Licenciatura em dança da Ufpel. No projeto experimentamos de forma prática as tarefas em dança que Trisha Brown propõe em seu repertório: *Leaning Duet I e II* (figura 1), *Sticks I e II* (figura 2), *Accumulation* e a *Figure 8* (figura 3).





**Fig. 1.** Colaboradoras do projeto e discentes experimentando a tarefa em dança *Leaning Duet II* no evento do SIIPE (2019) no campus Capão do Leão/UFPEL.

**Para todos verem:** Duas duplas envolta de uma corda conectadas com um encosto. Uma dupla vestida com roupas brancas e a outra com roupas pretas. Estão em um gramado grande, com árvores atrás, o dia está ensolarado com céu azul e algumas nuvens.



**Fig. 2.** Colaboradoras do projeto experimentando a tarefa em dança *Sticks I* no evento do SIIPE (2019) no campus Capão do Leão/UFPEL.

**Para todos verem:** Três mulheres brancas, vestidas com roupas brancas estão em quatro apoio uma ao lado a outra, com um bastão cúbico de madeira equilibrando na parte superior da cabeça. Estão em um gramado grande, com árvores atrás, o dia está ensolarado com céu azul e algumas nuvens.



**Fig. 3.** Colaboradoras do projeto experimentando a tarefa em dança *Figure 8* no evento do SIEPE (2019) no campus Capão do Leão/UFPEL.

**Para todos verem:** Duas mulheres brancas, uma do lado da outra com roupas brancas de costas para a câmera. Elas estão com os braços arredondados para cima. Estão em um gramado com árvores grandes em sua frente.

As tarefas em dança tratam de improvisações estruturadas e para Trisha (1996) trata de uma ideia coreográfica onde se utiliza uma ação e movimento comum, organizada por uma atividade comum e performada como se não estivesse performando. A partir da vivência, ficou perceptível que as características das propostas coreográficas poderiam ser utilizadas na atuação como docente de dança na escola. As principais características percebidas são: exploração de movimentos e espaços do cotidiano na cena em dança, exploração de movimentos minimalistas, composição coreográfica, utilização como o acaso para construir dança, dança de todo o corpo (democracia entre as partes do corpo e entre eles), interdisciplinaridade, utilização de adereços, objetos, estruturas arquitetônicas, exploração da gravidade para construir dança, lateralidade, peso, percepção (entre si-colegas-espaco), tempo (aceleração e desaceleração), percepção do imperceptível, *performance art*.

A partir disso é que os projetos de estágios passaram a ser desenvolvidos, e desdobrou-se ainda, em uma pesquisa para o trabalho de conclusão de curso, utilizando a tarefa em dança *Accumulation* como disparador da pesquisa.

### 3. Parte 2 (relações com a BNCC)

Neste trabalho, a relação entre as características do trabalho artístico da

artista Trisha Brown com a BNCC é em específico com as competências específicas e suas habilidades da área de Linguagens e suas tecnologias. Essa área prioriza cinco campos de atuação social: vida pessoal, práticas de estudo e pesquisa, jornalístico e midiático, atuação na vida pública e o artístico. Para a BNCC, “as competências específicas são definidas como a mobilização de conhecimento (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (BRASIL, 2017, p. 8)

Ao estudar o documento foi possível notar alguns dos objetivos da dança na escola: autonomia, consciência e expressão corporal; inteligência emocional; construção de um olhar mais humano/coletivo/somático/crítico em relação às práticas sociais econômicas, filosóficas e estéticas do mundo contemporâneo; reflexão acerca campo político, do trabalho, da mídia; ampliação das possibilidades de participação na vida pública e na produção cultural; consolidação e ampliação das habilidades de uso e de reflexão sobre as linguagens.

Para esta pesquisa, a partir do estudo deste documento foi realizado um recorte das possíveis Competências Específicas que podem ser relacionadas mais a fundo com as características do trabalho de Trisha Brown. De sua totalidade de sete competências específicas, escolhemos quatro delas por terem sido utilizadas durante a elaboração dos projetos de estágios:

Competências Específicas	Características do trabalho de Trisha Brown
2. Compreender os processos identitários, conflitos e relações de poder que permeiam as práticas sociais de linguagem, respeitando as diversidades e a pluralidade de ideias e posições, e atuar socialmente com base em princípios e valores assentados na democracia, na igualdade e nos Direitos Humanos, exercitando o autoconhecimento, a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, e combatendo preconceitos de qualquer natureza.	A dança pós-moderna: um movimento na dança que procurou construir novas relações com os corpos (entre os diretores/coreógrafos e bailarinos; entre as partes dos corpos). A singularidade dos intérpretes criadores vem à tona nas composições coreográficas que são propostas através da improvisação e da falta da hierarquia.
3. Utilizar diferentes linguagens (artísticas, corporais e verbais) para exercer, com autonomia e colaboração, protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva, de forma crítica, criativa, ética e solidária, defendendo pontos de vista que respeitem o outro e promovam os Direitos Humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável, em âmbito local, regional e global.	Arte e política na falta de hierarquia, no espaço urbano com tarefas em dança e a interdisciplinaridade. Pergunta disparadora em relação a essa competência: como o aspecto acima reverbera na vida cotidiana e política dos alunos? Como construir arte a partir da ausência de hierarquia?
6. Apreciar esteticamente as mais diversas produções artísticas e culturais, considerando suas características locais, regionais e globais, e mobilizar seus conhecimentos sobre as linguagens artísticas para dar significado e (re)construir produções autorais individuais e coletivas, exercendo protagonismo de maneira crítica e criativa, com respeito à diversidade de saberes, identidades e culturas.	Reflexão acerca da história da dança pós-moderna e relação com a contemporaneidade da dança. O conceito e a prática das tarefas em dança, composição coreográfica a partir das características como gravidade, relação consigo e com o outro;
7. Mobilizar práticas de linguagem no universo digital, considerando as dimensões técnicas, críticas, criativas, éticas e estéticas, para expandir as formas de produzir sentidos, de engajar-se em práticas autorais e coletivas, e de aprender nos campos da ciência, cultura, trabalho, informação e vida pessoal e coletiva.	Dança e tecnologia; Interdisciplinaridade: -Cinema: <i>Glacial Decoy</i> (1979)/ <i>Homemade</i> (1986) -Artes Visuais: <i>It's a draw!</i> (2002) -Arquitetura: <i>Man walking down the side of a building</i> (1970)

**Fig. 4.** Tabela comparativa entre competências BNCC com o trabalho de Trisha Brown.

As características do trabalho de Trisha que relacionam-se com as competências, como apresentado na tabela a cima, podem ser relacionadas com mais de uma devido à complexidade abordado em cada assunto, tanto nas competências como nos trabalhos da artista. No momento presente, a pesquisa está em processo de análise para posteriormente refletir e construir estratégias pedagógicas utilizando do trabalho artístico de Trisha Brown como motivação para atuação no Ensino Médio da educação básica.

Na Competência 7, as linguagens devem relacionar-se com o universo digital considerando suas diversas dimensões, na qual podem ser relacionadas a

partir de práticas artísticas autorais e coletivas. Com alguns trabalhos da Trisha é possível construir uma prática reflexiva em dança acerca do que nos rodeia como cultura, ambiente e arte. Pensando em produzir arte e dança a partir desse olhar acerca do que rodeia o ambiente, podendo ser especificamente na própria escola. Nessa mesma competência é possível pensar como que o repertório da Trisha está disponível em um ambiente digital para todos acessarem, lerem e experimentarem. A partir desse fato é interessante refletir como o meio digital pode ser benéfico para algumas práticas pedagógicas como a de acessibilidade de informações acerca da dança pós-moderna de Trisha.

Com isso, queremos construir estratégias para o ensino da dança na educação básica relacionando o trabalho de Trisha Brown nas próprias práticas de dança. Utilizando do conhecimento prático e teórico dos autores acerca do trabalho de Trisha, para então construir e produzir uma dança diversa e sensível dentro da escola de educação básica.

## Referências

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

BROWN, T. LIVET, A. '**Trisha Brown**: Edited Transcript of an Interview with Trisha Brown', Contemporary dance, ed. A. LIVET, New York: Abbeville, p. 44-54, 1978.

BROWN, T. **Repertory**. Trisha Brown Dance Company. Disponível em: <https://trishabrowncompany.org>. Acesso em 17 jun. 2021.

Júlia Garagorry Garcia (UFPel)

E-mail: ggjulia00@hotmail.com

Graduanda do Curso de Licenciatura em Dança UFPel.

Aluna-Bolsista do projeto Pedagogias Possíveis: Ensino Contemporâneo de dança na educação Básica, vinculado ao Observatório de memória, educação, gesto e arte (OMEGA UFPel - CNPq). Artista da cena e bailarina de Ballet Clássico.

Marco Aurélio da Cruz Souza (UFPel)

E-mail: marco.souza@ufpel.edu.br

Doutor em Motricidade Humana na especialidade Dança pela Universidade de Lisboa - Portugal. Professor do curso de Dança Licenciatura da Universidade Federal de Pelotas. Coordenador do projeto Pedagogias Possíveis: Ensino Contemporâneo de dança na educação Básica, vinculado ao Observatório de memória, educação, gesto e arte (OMEGA UFPel - CNPq).