

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO FÍSICA E DESPORTOS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DANÇA

**A TEORIA FUNDAMENTOS DA DANÇA E A
AMPLIAÇÃO DE RECURSOS PEDAGÓGICOS NA
ESCOLA**

EMANUELLE DIAS ROCHA

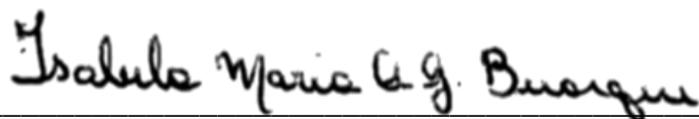
2022

A TEORIA FUNDAMENTOS DA DANÇA E A AMPLIAÇÃO DE RECURSOS PEDAGÓGICOS NA ESCOLA

Dissertação apresentada ao Curso do Programa de Pós-Graduação em Dança da Universidade Federal do Rio de Janeiro-UFRJ, como parte dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Dança.

Aprovado em: 29/03/2022

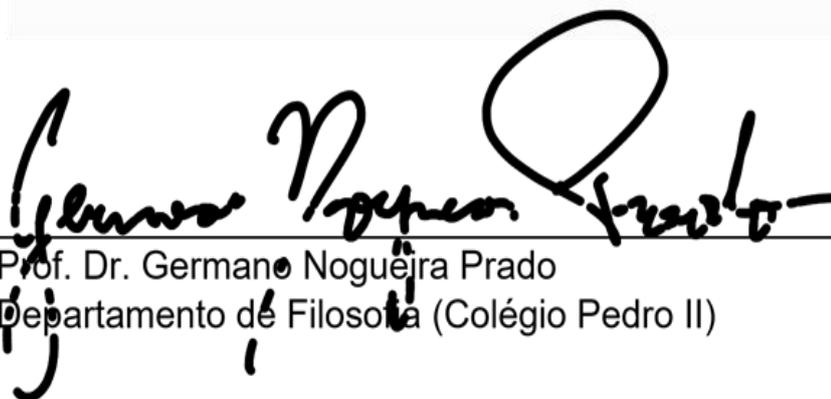
BANCA EXAMINADORA



Prof^a. Dr^a. Isabela Maria Azevedo Gama Buarque (orientadora)
Escola de Educação Física e Desportos (UFRJ)



Prof^a. Dr^a. Lara Seidler de Oliveira
Escola de Educação Física e Desportos (UFRJ)



Prof. Dr. Germano Nogueira Prado
Departamento de Filosofia (Colégio Pedro II)

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente à Deus por ter me dado a vida e saúde em um momento tão difícil como este que estamos passando com a pandemia e por me proporcionar a benção de estudar e trabalhar com aquilo que amo.

Agradeço à minha mãe por acreditar em mim e nas minhas escolhas, por investir ao longo dos anos em algo que ela também acreditava, a dança, mesmo sem saber se eu realmente seguiria na área. Ao meu irmão, que sempre foi meu parceiro de vida e me transmite a maior felicidade do mundo. Ao meu pai que esteve fortemente ao nosso lado enquanto pôde.

Ao meu companheiro, Jayzon, por sempre incentivar minhas escolhas profissionais e pessoais, e por estar ao meu lado nos momentos fáceis e difíceis.

A minha orientadora, Isabela Buarque, sendo uma das minhas maiores inspirações e sempre disposta a dialogar de maneira gentil e tranquila. Por sua disponibilidade, generosidade e sabedoria nas orientações.

Agradeço à banca examinadora também pela disponibilidade de participação e atenção à minha escrita. Por me fazer aprofundar e ampliar ainda mais as discussões que aparecem ao longo do meu texto.

Aos entrevistados e entrevistadas que se disponibilizaram na contribuição desta pesquisa e são parte essencial de toda a escrita.

A todos os docentes que fizeram e fazem parte da minha trajetória, me possibilitando perceber a importância da profissão e, aos poucos, tornando-a de extremo interesse para que eu também, um dia, pudesse querer fazer o mesmo. E também, agradeço aos meus alunos e alunas que tornam minha profissão mais divertida e são a base diária para as minhas pesquisas.

Aos amigos que sempre estão comigo e me apoiam nessa jornada.

Obrigada!

RESUMO

A presente pesquisa manifesta a importância da dança enquanto arte produtora de conhecimento e sua relevância ao estar inserida dentro do espaço formal de ensino. Destaca-se a compreensão da dança implementada nas leis e documentos educacionais governamentais para apontar caminhos de ampliação e seriedade da área no ambiente escolar. O intuito é entender como, e se, um recurso pedagógico em dança aqui exposto, a Teoria Fundamentos da Dança (TFD), é um apoio para o docente que atua em escolas formais, fornecendo possibilidades para o processo de ensino-aprendizagem desta área. Para isto, realizou-se uma pesquisa quali-quantitativa através de um formulário e de entrevistas com licenciados em dança pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), para compreender as aplicabilidades e os alcances da TFD em escolas da cidade do Rio de Janeiro. Dessa maneira, a investigação se firma através de experiências reais da própria autora desta pesquisa, como também, de educadores que atuam em escolas e de suas vivências com a TFD quando estudantes do curso de licenciatura em dança da UFRJ. Através das entrevistas traçou-se relações para entender aspectos de semelhanças e diferenças entre os docentes que utilizam da TFD em suas aulas nas escolas, bem como, evidenciar características individuais de cada um desses educadores de acordo com o que julgam pertinente salientar da Teoria Fundamentos da Dança em suas práticas pedagógicas e como enxergam sua relevância na prática educacional.

Palavras-chave: Dança; Educação; Teoria Fundamentos da Dança; Escola; Recurso pedagógico.

ABSTRACT

This research demonstrates the importance of dance as a knowledge-producing art and its relevance when inserted within the formal teaching space. The understanding of dance implemented in governmental educational laws and documents stands out to point out ways of expanding and seriousness of the area in the school environment. The aim is to understand how, and if, a pedagogical resource in dance exposed here, the Fundamentals of Dance Theory (TFD), is a support for the teacher who works in formal schools, providing possibilities for the teaching-learning process in this area. From this starting point, a qualitative-quantitative research was carried out through forms and interviews with graduates in dance from the Federal University of Rio de Janeiro (UFRJ), to understand the applicability and scope of TFD in schools in the city of Rio de Janeiro. In doing so, the investigation is based on the real experiences of the author of this research, as well as educators who work in schools and their experiences with TFD when they were students of the dance degree course at UFRJ. From the interviews, relationships were traced to understand aspects of similarities and differences between teachers who use TFD in their classes in schools, as well as highlight individual characteristics of each of these educators according to what they deem pertinent to emphasize the Fundamentals of Dance Theory. Dance in its pedagogical practices and how they see its relevance in educational practice.

Keywords: Dance; Education; Fundamentals of Dance Theory; School; Pedagogical Resource.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1- Atividade de aula.....	100
----------------------------------	-----

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC: Base Nacional Comum Curricular

COVID 19: Coronavirus disease 2019

DAC: Departamento de Arte Corporal

DRT: Delegacia Regional do Trabalho

ENEFD: Escola Nacional de Educação Física e Desportos

E.V.A: Etil, Vinil e Acetato

FAETEC: Fundação de Apoio à Escola Técnica

LALIC: Laboratório de Linguagens do Corpo

LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação

PCN's: Parâmetros Curriculares Nacionais

RJ: Rio de Janeiro

SAPUCA: Núcleo de Pesquisa do Samba no pé urbano carioca

SME: Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro

SPDRJ: Sindicato dos Profissionais da Dança do Rio de Janeiro

TFD: Teoria Fundamentos da Dança

UFRJ: Universidade Federal do Rio de Janeiro

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	17
2 DANÇA E ESCOLA: BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO.....	27
2.1 POR UMA “PEDAGOGIA DA ESPERANÇA” PARA A DANÇA: TRAÇANDO CAMINHOS NA ESCOLA.....	37
3 CONSTRUINDO REDES: DA GRADUAÇÃO À FORMAÇÃO DOCENTE NA UFRJ.....	47
3.1 EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS: OUTROS CAMINHOS DE DIÁLOGOS E DESCOBERTAS PARA A PRÁTICA DOCENTE.....	58
3.2 POSSIBILIDADES PEDAGÓGICAS EM DANÇA: A TEORIA FUNDAMENTOS DA DANÇA.....	65
4. A TFD FORA DOS MUROS DA UNIVERSIDADE: CONVERSAS COM EGRESSOS.....	75
4.1 A TEORIA FUNDAMENTOS DA DANÇA NO CONTEXTO DOS EGRESSOS: OBSERVANDO A PRÁTICA.....	83
4.2 EXPERIÊNCIA NA APLICAÇÃO DA TEORIA FUNDAMENTOS DA DANÇA EM ESCOLAS E AULAS ONLINE.....	95
5 CONCLUSÃO.....	109
REFERÊNCIAS.....	115
ANEXOS.....	119
ANEXO A.....	120
ANEXO B.....	139

1 INTRODUÇÃO

O desenvolvimento de processos pedagógicos é um ponto determinante para a realização das atividades de ensino e aprendizagem na escola. Dito isto, é significativo pensar que nas instituições de ensino formal há conteúdos de diversas áreas do conhecimento circulando e que é necessário que o desenvolvimento dos processos pedagógicos seja discutido, pensado, (re) criado. As diferentes áreas de conhecimento contêm suas necessidades específicas e estas devem ser consideradas de acordo com o espaço no qual estão inseridas e a faixa etária em que se aplicam. Os processos pedagógicos

[...] não são neutros, estando imersos no tecido social e tendo, ainda, a tarefa de elaborar o indispensável amálgama para a vida coletiva, sendo conservadores e inovadores; é como tal que esses processos devem ser enfocados e compreendidos. (CORTELLA, 2016, p.47)

Na dança, assim como em outras áreas do conhecimento, os processos pedagógicos criados especificamente para dentro do espaço escolar podem se aprofundar ao serem pensados não somente como uma disciplina isolada, ou com o propósito de ensinar uma técnica (de dança) específica, mas sim, como processos artísticos, no caso da dança, que têm como um de seus pontos principais a produção de conhecimentos em diálogo com os outros saberes que permeiam a escola e a vida dos indivíduos.

Nos processos de cada aula existem inúmeros meios de aplicar a prática das atividades para se chegar a um certo objetivo. Dessa maneira, a progressão desenvolvida pelo educador é um aspecto fundamental para que em aulas de dança se possa alcançar movimentações dançantes do corpo de cada discente individualmente e/ou na relação com outros corpos. É por meio da metodologia utilizada pelo docente que o movimento (inclusive o que está presente no dia a dia das pessoas) pode alcançar uma expressividade corporal para além do seu cotidiano, ampliando estas expressividades, sensações e olhares estéticos.

É, portanto, nos caminhos para o ensino de danças em escolas que a investigação aqui se firma e pretende se desenvolver com um olhar focado para a Teoria Fundamentos da Dança (TFD) enquanto possibilidade de ampliação de recursos pedagógicos. Esta é uma pesquisa da experiência que aconteceu e continua a ocorrer, que “[...] nos forma e nos transforma.” (BONDÍA, 2012, p. 26). Experiência

minha, de outros educadores e de Helenita Sá Earp, a grande difusora da pesquisa TFD.

As metodologias têm relevância para auxiliar a nortear o professor em suas aulas, dando subsídios para o ensino e aprendizagem da dança. Há uma série de estudos e pesquisas sobre processos metodológicos que propõem o ensino em outras áreas de conhecimento e que podem ser apropriadas pelo campo da dança, como a Proposta Triangular de Ana Mae Barbosa¹ e do professor, teórico da educação e filósofo Paulo Freire, por exemplo. A existência de propostas e estudos sobre a temática “metodologia” podem ser utilizadas em salas de aulas de dança, criando possibilidades de como atuar pedagogicamente no ensino da área. Ao mesmo tempo, a oferta de diversos meios de ensino para os recém-formados na graduação pode gerar uma certa instabilidade com dúvidas de qual direção tomar, sendo necessário uma escolha crítica de caminhos a se seguir. E estas escolhas normalmente se dão por uma trajetória analítica de preferência e identificação daquilo que cada um acredita que seja necessário em seu fazer docente. No meu caso, durante a graduação em dança encontrei através da Teoria Fundamentos da Dança suportes que se encaixam naquilo que eu creio para as minhas aulas, que são as relações de autonomia do planejamento do professor e da investigação de movimentação do aluno, bem como um interesse na composição dos Parâmetros que circundam a Teoria.

Uma metodologia de ensino é primordialmente definida pelas crenças, pelos conceitos, pelos pontos de vista e ideias do professor. Em última instância, o que determina a escolha -consciente ou não- do professor de dança é o seu estar no mundo, que reflete o seu pensar e agir em sociedade. (MARQUES, 2004, p.137)

Helenita Sá Earp, professora emérita de dança da Universidade Federal do Rio de Janeiro, viu a dança como parte inerente de qualquer ser. Nas primeiras décadas do século XX, influenciada por nomes como Isadora Duncan² e Rudolf Laban³, Helenita pesquisou de maneira aberta apoios pedagógicos que pudessem fornecer práticas em dança sem restrições, onde se conseguisse integrar a técnica com a

¹ Educadora e referência para o ensino das artes no Brasil. Desenvolveu a Proposta Triangular, baseada em três eixos: fazer artístico, apreciação e contextualização.

² Coreógrafa norte-americana e uma das precursoras da dança moderna no mundo. Se despreendeu das sapatilhas de ponta usadas no ballet clássico, utilizava roupas e cabelos soltos em suas apresentações. Teve grande reconhecimento na Europa com sua dança que ansiava pela liberdade de movimento.

³ Coreógrafo de grande referência para os estudos da dança moderna, Laban foi responsável por desenvolver uma metodologia de análise do movimento, contribuindo até os dias atuais para diversas pesquisas em dança e outras áreas do conhecimento, como o teatro.

criatividade, proporcionando um processo de trabalho que potencializasse os corpos. Potencialização esta vista como uma abertura consciente da investigação do dançarino/indivíduo em si mesmo, sendo a dança uma facilitadora do autoconhecimento através de seus estímulos. Conforme pontuou a professora:

[...] a dança precisa mergulhar nas potencialidades corporais, integrando nos seus diferentes processos, amplos aspectos mentais e emocionais. Compreender a fisicalidade humana em suas potencialidades é transformar a inércia em devir, revelando na forma sua potência. Potência esta causadora de toda ação, de toda transformação [...] para que a dança como linguagem artística seja condição de plenitude. (EARP, 2011, p.26-31 *apud* MEYER, 2012, p.87)

A Teoria Fundamentos da Dança é uma investigação com princípios de pesquisa corporal que possibilita a consciência do movimento artístico, um estudo com códigos e conteúdo próprios que também se construiu através da experiência não só da professora Helenita mas de outros pesquisadores que com ela tornaram possível uma estrutura de pensamentos e códigos de pesquisa do corpo de forma enriquecedora, para mim, e que abre caminhos para diversos estilos de dança em diversas faixas de idade. Uma vez que a pesquisa de Helenita é responsável por apoiar os cursos de dança da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e alcança hoje os alunos destas graduações (bacharelado em dança, bacharelado em teoria da dança e licenciatura em dança), tem notória relevância na formação do licenciado⁴ que futuramente poderá utilizá-la em suas aulas. Segundo Maria Alice Motta (2006, p.55), no estudo da TFD “[...] havia de fato uma busca incessante por uma outra proposta de embasamento educacional coerente com as novas correntes libertadoras da dança, sem, contudo, desatrelar tais possibilidades expressivas do desempenho técnico.”

Helenita nos traz um olhar pedagógico sobre a dança, que pode auxiliar o professor ou coreógrafo com possibilidades de estruturação das aulas e ampliar a perspectiva do aluno acerca de seus movimentos corporais, compreendendo assim que “A dança é intrínseca a todos os corpos.” (EARP, 2001, p.1 *apud* MEYER, 2012, p.77) e não deve ser limitada e sim, potencializada, pois,

[...] se pensarmos a dança enquanto uma gama infinita de possibilidades veremos o quão limitado é oferecer aos nossos estudantes uma prática restrita a padrões pré-estabelecidos. E para deixar de restringir a prática e conseqüentemente o pensamento em dança, torna-se necessário mergulhar

⁴ Destacamos aqui os licenciados por ser o curso que entrará em investigação nesta pesquisa.

na ideia de liberdade não só na criação coreográfica, mas também no ensino formal de dança. (BARBOSA, 2010, p. 226)

Uma das questões consideráveis trazidas no processo de aplicação da TFD é a sua possível relação com a interdisciplinaridade, de modo que o professor apropria-se de questões da física, da filosofia, do teatro, da música ou de qualquer outra área que julgue pertinente para seu trabalho em suas aulas, considerando-a assim, uma poderosa influência para o ensino de dança no espaço escolar.

O espaço escolar se constitui em uma possibilidade de favorecer o contato e a aprendizagem da dança porque nele, a criança é apresentada a diversos saberes, constrói conhecimentos que farão parte de sua vida e de sua inserção na sociedade. (GODOY, 2010, p. 49)

É tomando os estudos da TFD como norteadores que esta dissertação se apresenta, com o interesse na investigação de sua utilização como processo pedagógico nas aulas de dança, a fim de observar os diferentes caminhos para o ensino de dança nas escolas. A partir desse desejo, surge a seguinte questão: a Teoria Fundamentos da Dança de Helenita Sá Earp está sendo vivenciada fora dos muros da Universidade em aulas dirigidas por licenciados formados pela UFRJ?

Para isso, torna-se relevante frisar que perante a importância dos estudos de Helenita para a formação em dança na graduação da UFRJ, ainda é ínfimo o número de pessoas que reconhecem seu trabalho fora desta Universidade. O desconhecimento do legado de Helenita é visto a partir das experiências dos alunos das graduações em dança que, ao participarem de congressos ou mostras da área, se confrontam com alunos e professores de outras Universidades de dentro ou fora do Estado do Rio de Janeiro que não conhecem a pesquisa desenvolvida na UFRJ. Mas, mesmo no interior das próprias graduações em dança da UFRJ, os alunos têm uma certa dificuldade no acesso aos materiais de Helenita. Porém, isto vem se modificando através de algumas iniciativas, como veremos ao longo deste trabalho.

A partir desta problemática da visibilidade dos estudos de Helenita, a presente pesquisa também tem como consequência contribuir para minimizar a carência de estudos publicados sobre a TFD através de um mapeamento de sua utilização e na investigação da mesma como recurso pedagógico na educação escolar, observando ex-alunos de licenciatura em dança inseridos no campo e que atuam concretamente em práticas de aulas de dança. Assim, a contribuição desta pesquisa se inclinará a auxiliar no conhecimento da TFD, por investigar como o processo pedagógico inserido

nos cursos está presente nas práticas dos licenciados formados pela instituição, atuantes no âmbito escolar.

Outra questão relevante para o desenvolvimento deste trabalho é o investimento em uma pesquisa que analise o cotidiano do professor de dança e em seu processo de ensino, pois,

Vivemos um momento ímpar no desenvolvimento da dança no Rio de Janeiro. Textos são produzidos, estudos e pesquisas levantam novas questões para esta arte e seus múltiplos caminhos de criação, dando a palavra aos coreógrafos, intérpretes, àquelas cujas vidas estão estreitamente ligadas à dança. Porém, pouco se discute as questões ligadas ao ensino da dança, como ela se dá, o que privilegiar neste trabalho diário, o que faz o professor de dança. É importante que a produção atual seja acompanhada por uma discussão mais profunda sobre a pedagogia. (DAMÁSIO, 2000, p.223)

O presente estudo torna-se relevante não só para o campo da dança, como também para outras áreas do conhecimento na medida em que amplia o discernimento sobre os processos educativos da área em estudo, o que pode gerar a diminuição de um discurso pautado no senso comum nos quais se afirmam possíveis negligências nas maneiras da aplicação prática em dança, principalmente, nas instituições de ensino.

Vivenciar o movimento dançado tendo por base ou as danças tradicionais e populares, ou mesmo outros estilos de dança, é sem dúvida importante, mas contentar-se a limitar a dança na escola a vivenciar danças, ainda que estas culminem em montagens coreográficas apresentadas em mostras e festivais, me parece redutor da complexidade do que é a Dança como campo de conhecimento, da Dança entendida a partir do campo da Arte. (SOTER, 2016, p. 169)

Entender a dança enquanto área de conhecimento e torná-la evidente no espaço escolar se torna crucial nesta pesquisa. Para isto, iremos buscar autores que auxiliem na compreensão da relevância da dança enquanto área do saber e artística que traça caminhos necessários para sua presença na escola. Será em uma constante pesquisa que partiremos para diferentes olhares sobre a dança neste ambiente de ensino a partir da Teoria Fundamentos da Dança como processo pedagógico.

Os objetivos centrais desta dissertação partem de dois principais eixos estruturantes que são: analisar como a TFD pode ser uma possibilidade pedagógica, e mapear os professores licenciados em dança pela UFRJ que trabalham com a TFD em escolas (públicas e privadas), no município do Rio de Janeiro.

Através destes dois eixos será possível verificar a presença da TFD no espaço escolar, bem como suas possibilidades através da pesquisa com os professores atuantes no espaço de ensino em foco.

Esta dissertação indica uma pesquisa de campo através de uma análise quantitativa⁵ e qualitativa⁶, com o objetivo de investigar quais metodologias e relações com a TFD os professores que atuam em escolas da cidade do Rio de Janeiro utilizam em suas aulas. Para alcançar o objetivo, foi realizada uma busca categorial⁷ pelos licenciados em dança no Departamento de Arte Corporal – UFRJ. Em uma segunda etapa, foi realizada a pesquisa qualitativa através da utilização de entrevistas individuais semiestruturadas.

A pesquisa parte da hipótese de que a TFD se configura como possibilidade significativa no processo pedagógico para aulas de dança na escola, isto porque fornece caminhos de ensino-aprendizagem próprios da dança, sem restringir a uma modalidade, técnica ou faixa-etária, possibilitando aberturas, autonomias, coerentes com a liberdade e descoberta da movimentação nos primeiros anos de vida de um ser humano.

A pesquisa também procura a Teoria Fundamentos da Dança como um saber adquirido na formação de dança de um licenciado pela UFRJ, mas que não torna excludente as trajetórias e relações com a dança vividas no ambiente externo à Universidade. No caso proposto, a finalidade é apontar a Teoria de Helenita Sá Earp como um estudo significativo e diferencial para os licenciados em dança formados pela UFRJ, já que auxilia em um processo pedagógico amplo e que oferece autonomia ao docente e ao discente. E ao estar na escola, através dos licenciados em dança, veremos que ela também não aparece como única possibilidade, mas como caminho de pesquisa do corpo artístico do/no processo pedagógico.

⁵ “[...] abrange um conjunto de procedimentos, técnicas e algoritmos destinados a auxiliar o pesquisador a extrair de seus dados subsídios para responder à (s) pergunta (s) que o mesmo estabeleceu como objetivo (s) de seu trabalho.” (FALCÃO, J. RÉGNER, J, 2000, p. 232 *apud* BERNADETE, 2004, p.14)

⁶ “De modo geral, pesquisas de cunho qualitativo exigem a realização de entrevistas, quase sempre longas e semiestruturadas. Nesses casos, a definição de critérios segundo os quais serão selecionados os sujeitos que vão compor o universo de investigação é algo primordial, pois interfere diretamente na qualidade das informações a partir das quais será possível construir a análise e chegar à compreensão mais ampla do problema delineado.” (DUARTE, 2002, p.141)

⁷ “Os dados categoriais são aqueles que apenas podemos colocar em classificações (classes) e verificar sua frequência nas classes.” (BERNADETE, 2004, p.14)

Para o desenvolvimento da escrita, a dissertação se divide em três capítulos construídos a partir de pesquisas de referenciais teóricos, pesquisa de campo e experiências vividas ao longo da graduação e atuação no espaço escolar.

Alguns autores estarão presentes ao longo da pesquisa de forma transversal, tais como: Isabel Marques, que auxiliará a escrita entendendo a dança e suas práticas dentro das escolas como área de conhecimento. Mario Sergio Cortella, dialoga com toda a pesquisa, pois a partir do momento que entendemos dança como área de conhecimento, é necessário entender a própria palavra “conhecimento”, tida para ele como uma construção que no meio escolar está impregnada de história, cultura e da própria sociedade. E Paulo Freire, que se torna essencial para traçarmos ideias sobre as práticas pedagógicas no cotidiano escolar.

Além dos autores apresentados acima, duas pesquisas serão referência para o diálogo com foco na Teoria Fundamentos da Dança, estas são intituladas: “Teoria Fundamentos da Dança: uma abordagem epistemológica à luz da teoria das estranhezas” de Maria Alice Motta, e “Fundamentos da Dança de Helenita Sá Earp-Apostila Didática” de André Meyer, ambos professores⁸ do Departamento de Arte Corporal da UFRJ.

O primeiro capítulo, intitulado “Dança e Escola: breve contextualização”, discute esses temas, apontando-os como pontos de relevância e que em relação podem ampliar a experiência do discente no que diz respeito ao conhecimento adquirido no espaço escolar. Terá apoio especificamente de Isabel Marques, para auxiliar a desenvolver a escrita sobre a dança no âmbito educacional; José Pacheco será apoio para falar sobre a instituição escolar. Autores como Kathya Godoy, Claudia Damasio, Silvia Soter, Paulo Freire e outros, também permearam a pesquisa, proporcionando um amparo ao material aqui desenvolvido.

No mesmo capítulo, a construção textual ocorreu apoiada em autores como Darcy Ribeiro, apontando aspectos de possibilidades, dificuldades e facilidades existentes na educação no espaço escolar brasileiro para, assim, dialogarmos com o possível alcance da dança nas escolas e suas capacidades de inserção; Ana Mae Barbosa, para fortalecer a escrita a respeito do ensino de artes nas instituições escolares do país, compreendendo sua importância como área de conhecimento e

⁸ Duas notórias referências sobre a Teoria Fundamentos da Dança.

atuação de alguns professores visto, assim, como primeira grande via de abertura para discussão da inserção da dança nas escolas.

O segundo capítulo, “Construindo redes: da graduação à formação docente na UFRJ”, colocará em evidência a minha experiência formativa nas diversas vivências com a Teoria Fundamentos da Dança dentro da Universidade. Iremos recorrer a Jorge Larrosa Bondía para compreender a essência da palavra “experiência” e continuaremos a fundamentar a TFD através de pesquisadores que irão corroborar para sua compreensão enquanto caminho pedagógico vivenciado dentro dos cursos de dança da UFRJ. A segunda parte do capítulo se preocupa em apontar outros caminhos que também fazem parte do processo formativo docente e que não incluem somente o espaço universitário.

E em um terceiro momento deste mesmo capítulo, será apresentada a TFD como possível caminho pedagógico para o docente, manifestando principalmente através dos professores André Meyer e Maria Alice Motta a TFD como um fator pedagógico educacional coerente para estar inserida em aulas de dança nas escolas de ensino básico.

O terceiro capítulo, com o título “A TFD fora dos muros da Universidade: conversas com egressos”, se preocupa em analisar alguns licenciados em dança e suas relações com a TFD durante a graduação, bem como em compreender suas opiniões sobre a mesma e o alcance de sua utilização nas escolas de ensino básico. No capítulo 4.1, a investigação se aprofundará em uma pesquisa semiestruturada com licenciados selecionados para compreender ainda mais como a TFD é empregada em suas práticas e entendida por cada um dentro de suas aulas e respectivas faixas de idade dos alunos.

Mais adiante, as reflexões se deram a partir de minha própria experiência como professora de dança na educação infantil em escolas particulares da cidade do Rio de Janeiro, aplicando a TFD na prática pedagógica. Neste momento, tornou-se essencial olhar também para a minha vivência a partir das aulas online, que tiveram grande relevância durante a quarentena provocada pelo vírus da Covid-19.

Sendo assim, após a leitura desta dissertação, espera-se que se possa criar um caminho de possibilidades e diálogos para todos que se interessam pelo tema, especialmente os egressos e os atuais alunos da graduação em licenciatura em dança da UFRJ, rendendo conexões que possam ir além da escrita e cheguem até o

ambiente de trabalho em sala de aula, ampliando reflexões acerca dos processos pedagógicos em dança.

2 DANÇA E ESCOLA: BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO

Construir diálogos entre dança e escola é ponto fundamental para a escrita desta dissertação. Falar sobre dança é colocar a questão central da pesquisa, já que este estudo busca tratar a linguagem da dança como arte⁹ fundamental no espaço escolar e compreender os processos educativos que a envolvem. Para tal, é relevante ressaltar que ao longo da dissertação iremos tentar definir sobre quais danças estamos falando. Falar sobre escola é entender que é um dos espaços de formação no qual a dança se encontra, tomando-a como lugar de referência da investigação.

Conceituar a dança-educação não é tarefa das mais simples por não se tratar de um campo do conhecimento com definições e conceitos fechados. Aqui, estamos falando de danças, e não de uma modalidade específica com um repertório único. Por isso, há dificuldade em colocarmos tantas danças (modalidades existentes diversas, como: ballet, hip-hop, dança do ventre, sapateado, entre outras) dentro de uma única palavra.

Ao invés de pensarmos em uma categoria única, iremos refletir sobre o campo da dança ligado às questões educacionais, sendo primeiramente necessário contextualizá-la a partir de sua inserção no espaço escolar como meio de produção artística educacional. Para isto, inicio esse diálogo pontuando uma das frases de mais impacto, para mim, da professora Helenita Sá Earp: “Dança é a capacidade de transformar qualquer movimento do corpo em arte.” (GARCIA, 2009, p.63 *apud* MEYER, 2019, p. 146)

Pensar e discutir a dança enquanto arte é essencial para continuarmos a construção dessa escrita e pensá-la inserida nos espaços de educação formal e não-formal. A dança enquanto expressão artística diz respeito ao ser humano como ser capaz de se manifestar de acordo com sua intuição, seguindo possibilidades ilimitadas de um fazer consciente de suas ações, que vai se desvelando, se descobrindo e se expondo sem impedimentos (GARCIA et al, 2009).

⁹ “[...] a arte é conhecimento, ela o é no modo próprio e inconfundível que lhe deriva do seu ser arte, de modo que não é que a arte seja, ela própria, conhecimento, ou visão, ou contemplação, porque, antes, ela qualifica de modo especial e característico estas suas eventuais funções. Por exemplo, ela revela, freqüentemente, um sentido das coisas e faz com que um particular fale de modo novo e inesperado, ensina uma nova: maneira de olhar e ver a realidade; e estes olhares são reveladores sobretudo porque são construtivos, como o olho do pintor, cujo ver já é um pintar e para quem contemplar se-prolonga no fazer.” (PAREYSON, 1997, p. 24-25)

Assim, aprofundamos reflexões para compreendermos a dança, que de acordo com Kathya Maria Ayres de Godoy (2011, p.22-23), seria:

[...] um sistema de signos que permite a produção de significados. A dança, como sistema, prevê um conjunto organizado de elementos com variadas possibilidades de combinações. Essas combinações são os códigos. Dessa forma, a linguagem da dança tem códigos próprios que permitem leituras diversas para quem assiste a ela e para quem a executa.

Por isso, dentro de sua especificidade como produtora de sentidos e significados, a dança, com seus códigos próprios, provoca conhecimentos, e, estando ligada à educação escolar, é responsável por abrir diferentes possibilidades e experiências artísticas, estéticas aos alunos. E,

Para que se possa compreender e desfrutar estética e artisticamente a dança, portanto, é necessário que nossos corpos estejam engajados de forma integrada com o seu fazer-pensar. Essa é uma das contribuições da dança para a educação do ser humano - educar corpos que sejam capazes de criar pensando e ressignificar o mundo em forma de arte. (MARQUES, 2012, p.27)

Dentro desse panorama, no entendimento dessa linguagem como produtora de conhecimentos, sentidos e significados, acreditamos que falar sobre dança é apresentar algo que também está presente na vida dos brasileiros, seja em suas festas, em seus cultos religiosos, na praça dos bairros ou mesmo nas aulas de dança em espaços não formais de educação. Ou seja, por mais que a dança não esteja inserida no espaço escolar como conhecimento, muitos alunos já estão expostos a alguma experiência fora da instituição, como pontua Isabel Marques:

Existem diferentes modalidades de dança em nossa sociedade, da dança voltada ao lazer, como as coreografias de carnaval, algumas danças de salão, as danças das casas noturnas, aos rituais como as danças dos terreiros de candomblé e as danças ditas teatrais ou artísticas: repertórios de ballet, danças populares, moderna, contemporânea. (2012, p.34)

Sabendo que esta linguagem artística está presente no cotidiano de nosso país, torna-se relevante dizer que a dança também pode ser um elemento de diferenciação social. A dança que é praticada, que é estudada ou que é assistida, diz respeito ao espaço cultural no qual cada indivíduo está inserido. Pessoas que vão a teatros assistir espetáculos de dança cênica (teatral), por exemplo, estão inseridas, normalmente, em um contexto cultural diferente das pessoas que não frequentam estes espaços. Pessoas que aprendem determinada dança, feita em um ambiente popular, podem estar inseridas em um contexto cultural diferente daquelas que aprendem dentro de academias de dança. É importante olharmos para as danças que

estão inseridas nesses diversos contextos e como elas se desdobram em um país tão grande como o Brasil, que proporciona múltiplas experiências e que se difere também de acordo com a região, com aspectos econômicos e com o ambiente no qual cada sujeito está integrado.

Porém, a pesquisa aqui explicita a dança para além do dia a dia, com a compreensão da dança-educação como área de conhecimento dentro do espaço escolar, a fim de construir novas experiências e descobertas que fazem parte de um processo do cotidiano da escola. O conhecimento, segundo Mario Sergio Cortella (2016, p.21),

[...] é uma construção cultural (portanto, social e histórica) e a Escola (como veículo que o transporta) tem um comprometimento político de caráter conservador e inovador que se expressa também no modo como esse mesmo conhecimento é compreendido, selecionado, transmitido e recriado.

Nesse viés, pensar a dança na escola como área de conhecimento autônoma, é dar novas possibilidades à produção de saber dessa linguagem e romper com estigmas criados, como: a dança vista somente como relaxamento, brincadeira ou uma modalidade única. O professor estaria abrindo caminhos para outras perspectivas e, de acordo com Marques (2012, p.34), “[...] a escola estaria mais engajada com as danças criadas com finalidades e intenções artísticas, já que os outros tipos de dança estão mais acessíveis aos alunos no meio em que vivem.” E esse conhecimento promovido através da dança na escola é enxergá-la como uma área vasta do estudo do movimento artístico e não como uma prática limitadora desenvolvida por padrões fechados de movimentação, apresentando aos alunos uma única modalidade ou possibilidade de dançar.

Segundo Marques (2012), a escola seria o lugar propício para que a dança enquanto linguagem artística e área de conhecimento seja aprofundada e discutida entre alunos e professores, pois “[...] a escola é hoje, sem dúvida, um lugar privilegiado para que isto aconteça e, enquanto ela existir, a dança não poderá continuar mais sendo sinônimo de “festinhas de fim de ano.” (p.19). Observamos, entre leigos, pensamentos em comum na idealização da dança na escola: tem-se em mente a dança nas festas escolares (festa junina, festa do índio, dia das mães, festa de final de ano), ou que essa linguagem artística oferece trabalhos de equilíbrio, concentração, expressão corporal ou coordenação motora. Esta linguagem pode oferecer esses pontos, mas vai além disto.

Uma das questões relevantes é a experiência estética promovida através da dança¹⁰. Por meio das aulas de dança é possível estabelecer reflexões, críticas e diálogos a partir de sua própria prática, contemplação e da observação de outros corpos, possibilitando aos educandos “[...] construírem suas identidades e maneiras de se expressar e participar da produção no mundo.” (DEBORTOLI et al, 2009, p.107). Mesmo contendo assuntos que podem ser trabalhados em outras disciplinas, a diferença da dança é oferecer uma maneira específica em seu processo de ensino-aprendizagem que pertence só a ela, que é própria para o ensino pautado no conhecimento artístico. Diante disto, é relevante utilizarmos a citação de Luigi Pareyson para entendermos como a experiência estética na arte se diferencia de outras áreas do conhecimento:

Que a diferença entre as artes seja diversidade de matéria, é bastante evidente: aquilo pelo qual uma arte se diferencia das outras e a ‘linguagem’ que usa, a ‘técnica que adota’, o ‘meio’ em que se encarna, o ‘específico’ que a distingue, os ‘instrumentos’ que adota, no sentido de que uma arte fala com as palavras, uma outra com os sons, outras com as pedras, e uma arte cria com o discurso, uma outra com ritmos, outra com volumes no espaço, e uma arte adota a voz, uma outra o violino, outra o cinzel, e assim por diante. (PAREYSON, 1997, p.177)

Assim como outras atividades, a dança contém especificidades próprias no seu processo de ensino-aprendizagem que vão para além de composição de passos de dança ou das relações com o desenvolvimento motor. E essas especificidades se tornam necessárias a partir do momento que enxergamos que,

[...] nossos alunos não mais aprendem o mundo somente por meio das palavras, mas principalmente das imagens e dos movimentos. A dança, portanto, como uma das vias de educação do corpo criador e crítico, torna-se praticamente indispensável para vivermos presentes, críticos e participantes na sociedade atual. (MARQUES, 2012, p. 28).

A partir deste entendimento da dança como relevante motivador no espaço escolar é possível vê-la como uma linguagem artística corporal que pode se colocar como mais uma possibilidade de conhecimento, ampliando as relações de saber que ocorrem dentro da instituição, pois a escola deve ser o lugar em que se oferece experiências e informações diversificadas aos alunos¹¹.

¹⁰ Aqui, a intenção não é discutir ou definir a experiência estética, mas falamos da dança como uma arte que propõe um caso particular de estudo na estética artística.

¹¹ A dança ainda não está presente em todas as instituições escolares pois sua inserção é um processo que vem se prolongando com os anos. Porém, muitos profissionais da área vêm batalhando para que este cenário se modifique por completo. Discutiremos isto no decorrer da escrita.

Além disso, trabalhar a dança na escola diz respeito ao objeto central da dança e de todo indivíduo: o corpo¹², primeiro meio de expressão e anterior à fala. Esta linguagem artística se insere na escola para contribuir na potencialização das manifestações do meio corporal de qualquer faixa etária. É na investigação do fazer artístico que, de acordo com a Base Nacional Comum Curricular (2018, p.195), na escola,

A Dança se constitui 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.

Pensar e problematizar a dança na escola é compreender esta linguagem artística como área de conhecimento fundamental na educação básica. Mas, também é importante estarmos atentos à trajetória do acesso a esta linguagem no espaço escolar e em como vem se estabilizando nos ambientes de ensino formal.

A disciplina de artes só se firmou enquanto obrigatoriedade para a educação básica com a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) nº. 9.394/96¹³ no § 2º do art. 26, depois de uma longa caminhada de arte-educadores para a inclusão da linguagem. Mas, é importante dizer que nesse momento a disciplina de artes não inicia na escola abrangendo todas as linguagens artísticas. A via artística inserida na escola se inicia, principalmente, por artes visuais na LDB de 1971 como atividade escolar complementar.

A luta pela inserção das artes na escola é longa, e é importante ter em mente que música, teatro e dança são contemplados mais tardiamente. Apesar de este ter sido um grande ganho de legitimação dentro dos documentos, o reconhecimento

¹² “[...] é uma construção sobre a qual são conferidas diferentes marcas, em diferentes tempos, espaços, conjunturas econômicas, grupos sociais, étnicos, etc. Não é portanto algo dado a priori nem mesmo é universal: o corpo é provisório, mutável e mutante, suscetível a inúmeras intervenções consoante o (ao) desenvolvimento científico e tecnológico de cada cultura bem como suas leis, seus códigos morais, as representações que cria sobre os corpos, os discursos que sobre ele produz e reproduz.” (GOELLNER, 2005, p.28 *apud* COSTA, 2013, p.33)

¹³ Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação no Brasil.

social da prática da dança, especialmente acerca da dança nas instituições escolares, ainda é incipiente. Nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) de 1998 essas linguagens aparecem com orientações pedagógicas dentro da grande área de artes. Mais tardiamente, na primeira versão (2015) da Base Nacional Comum Curricular a dança aparece junto com as outras práticas como subcomponente da grande área. E ainda, de acordo com o documento:

Ao considerar que a formação em Artes acontece em licenciaturas específicas (artes visuais, dança, teatro e música), é necessário garantir professores habilitados em cada um dos subcomponentes, para todas as etapas da Educação Básica. Igualmente, é fundamental assegurar espaços físicos e materiais adequados para a prática de cada subcomponente bem como tempo apropriado para o desenvolvimento do trabalho. (BRASIL, 2015, p.82)

Por mais que a última versão da BNCC só tenha sido homologada em 2018 é importante entender que já em 2015 se falava da inserção de profissionais específicos para cada componente artístico, além de espaço, tempo e materiais próprios. Infelizmente, não é isso o que já está sendo implementado na grande maioria das escolas do país. No caso da dança, vemos pouquíssimas escolas que possuem licenciados em dança trabalhando com esta arte obrigatoriamente para os alunos.

A Lei 13.278 de 2016¹⁴ coloca em vigor no artigo 26, parágrafo 6 que “As artes visuais, a dança, a música e o teatro são as linguagens que constituirão o componente curricular (...)”, e o artigo 2, por sua vez, destaca que “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”. Esse prazo propõe que até o ano de 2021 -ou seja, ao ano anterior à publicação desta escrita- a implementação seja realizada, mas sabemos que este processo ainda não é visível nas escolas da cidade do Rio de Janeiro, foco deste trabalho. A dança pouco aparece dentro dos currículos escolares obrigatórios. É possível enxergar uma maior inserção das artes visuais, cênicas, e ainda, música. Já a dança contém poucas práticas nos currículos.

Por meio da Resolução da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (SME) nº 246, de 02 de fevereiro de 2021¹⁵, apresenta a matriz curricular das unidades

¹⁴ A Lei 13.278 de 02 de maio de 2016 altera o parágrafo 6 do artigo 26 da Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996.

¹⁵ Disponível em:

<http://www.rio.rj.gov.br/dlstatic/10112/12555768/4316805/ResolucaoSME246MatrizCurricular.pdf>.

escolares da rede pública municipal de ensino da cidade do Rio de Janeiro. No caso das artes, disponibilizada a partir do Ensino Fundamental I, está restrito ao ensino de artes plásticas, artes cênicas¹⁶ ou música. Mas, na cidade do Rio, ainda podemos ver a dança como componente curricular obrigatório na Escola de Educação Infantil da UFRJ (administrada pela própria Universidade), o Colégio Pedro II (Instituição Federal) que possui a dança fortemente como projeto extracurricular e contém concurso para educador próprio da área, e o Ensino Médio Integrado ao Técnico em Dança na Fundação de Apoio à Escola Técnica (FAETEC, sendo uma instituição Estadual).

Por isso é importante compreender como as instituições, hoje, incorporam ou não a dança implantada em sua carga horária, mas, antes de tudo é mais necessário ainda entender que lugar é esse em que a dança estaria inserida e quais as suas especificidades: falamos da escola, outra referência crucial dessa pesquisa e que se torna importante para demarcarmos o contexto espacial, conceitual, histórico e metodológicos que aqui definimos.

A escola é uma instituição que detém poder por ser o local responsável pela produção e/ou reprodução de conhecimento sendo este ambiente responsável por investir em uma experiência de saberes que se diferenciam daqueles aprendidos na vivência familiar (ARROYO, 2013, p. 96) e, por isso, influenciam a sociedade com normas, pensamentos, comportamentos.

Elas são mecanismos fundamentais na determinação do que tem valor socialmente como um “conhecimento legítimo” e o que é visto meramente como “popular”. Em seu papel de definir, em grande parte, o que é considerado conhecimento legítimo, elas também participam do processo em que alguns grupos ganham status e outros se mantêm sem reconhecimento e minimizados. (APPLE, 2000, 2004 *apud* APPLE, 2017, p.44)

Os currículos estipulados pelos Governos e inseridos nas escolas direcionam o que deve ou não ser ensinado e aprendido. Mesmo assim, os professores e alunos podem ter certa liberdade dentro de sala de aula ao entenderem que a própria escola não é um lugar neutro que somente cede às exigências dos currículos. Estamos falando, portanto, de disputas de poder e tensões.

As elites controlam o sistema educacional, controlando salários, condições de trabalho, burocracia etc., estruturando, com isso, a conservação; porém,

¹⁶ Neste caso, a dança não está inserida no currículo de artes, mas há licenciados em dança que realizaram o concurso para a cadeira de artes cênicas e passaram por um grande desafio até conseguir tomar posse e provar sua capacidade para atuar no cargo.

mesmo que não queira, a Educação por elas permitida contém espaços de inovação a partir das contradições sociais. (CORTELLA, 2016, p.120)

A dança entra nesse quadro do que deveria ou não ser ensinado. Por muito tempo a instituição escolar desprezou a dança como conhecimento curricular, fazendo com que muitas pessoas não a reconhecessem como arte. O corpo foi silenciado como área de saber, que por um princípio cartesiano¹⁷, está separado da mente. As práticas artísticas corporais dentro da escola podem acabar fugindo de uma disciplinarização em que o modelo tradicional¹⁸ é regulado na organização de corpos enfileirados, separados por idade, com maneiras de se sentar e levantar o braço para falar.

Para que a dança seja aceita como campo de conhecimento e profissional que tem valor, é necessária uma inovação da escola que reveja seus conceitos e ações em relação à produção de saberes. Isto porque vem do passado¹⁹ um ensino tradicional pautado na mente como via principal de conhecimento e que a separa o corpo, não o entendendo como também possibilidade e agente indispensável e potencializador do conhecimento. É essencial que o sistema educacional se renove e reveja as multidimensionalidades do ensino. Inclusive, porque a dança se expressa no corpo, mas é uma prática cognitiva, afetiva, de pensamentos e relações do corpo consigo mesmo, com outros corpos e o mundo que o cerca.

Além disso, tocamos em um ponto importante: a escola deve fazer parte do cotidiano de todos os indivíduos brasileiros e, também, ser responsável pela sua formação educacional, acadêmica, proporcionando pluralidades de saberes. A instituição escolar deve ser um espaço de produção de conhecimento, e não pensada como “[...] prédios compostos de salas de aula, onde professores tentam ensinar alunos, que pouco, ou mesmo nada aprendem.” (PACHECO, 2019, p. 108). A escola é mais do que um espaço concreto, é símbolo, é também corpo.

Vamos enxergar a escola, nesta pesquisa, não somente como um espaço de recebimento de conhecimento, mas de construção do conhecimento, um espaço onde há troca. Por isso, torna-se relevante pensar no poema *A escola*.

¹⁷ O cartesianismo é uma filosofia de René Descartes que compreende a separação entre mente e corpo físico como uma dualidade. Segundo Descartes, é a mente que comprova nossa existência.

¹⁸ “[...] uma visão pedagógica centrada no educador (professor), no adulto, no intelecto, nos conteúdos cognitivos transmitidos pelo professor aos alunos, na disciplina, na memorização.” (SAVIANI, 2012, p.144-145)

¹⁹ “A escola precisa distinguir o que vem do passado e deve ser protegido daquilo que precisa ser deixado para trás porque é arcaico.” (PACHECO, 2019, p. 30)

Para Paulo Freire²⁰:

Escola é
 ... o lugar que se faz amigos.
 Não se trata só de prédios, salas, quadros,
 Programas, horários, conceitos...
 Escola é sobretudo, gente.
 Gente que trabalha, que estuda
 Que alegre, se conhece, se estima.
 O diretor é gente,
 O coordenador é gente,
 O professor é gente,
 O aluno é gente,
 Cada funcionário é gente.
 E a escola será cada vez melhor
 Na medida em que cada um se comporte
 Como colega, amigo, irmão.
 Nada de “ilha cercada de gente por todos os lados”
 Nada de conviver com as pessoas e depois,
 Descobrir que não tem amizade a ninguém.
 Nada de ser como tijolo que forma a parede, indiferente, frio, só.
 Importante na escola não é só estudar, não é só trabalhar,
 É também criar laços de amizade, É criar ambiente de camaradagem,
 É conviver, é se “amarrar nela”!
 Ora é lógico...
 Numa escola assim vai ser fácil! Estudar, trabalhar, crescer,
 Fazer amigos, educar-se, ser feliz.
 É por aqui que podemos começar a melhorar o mundo.

Partindo deste entendimento, a escola é também o espaço onde há relação, o convívio entre pessoas expressando diversidades de conhecimento, de pensamentos e de culturas²¹. Acredito que através da vivência proporcionada nessas relações, os saberes se constituem e são produzidos. Conhecimento que não é gerado somente entre educador e educando, mas entre os próprios educandos e outros profissionais que também compõem a escola. O conhecimento que também é produzido na hora do intervalo, na entrada ou saída da escola.

Mas, também é necessário ponderar: a escola, enquanto instituição formal, que vem sendo regida por políticas públicas ineficientes, está mesmo aberta para modificar estas questões? Está aberta para entender o saber que se faz nas diversas vivências? E ainda avançar: como lidar com os corpos dos docentes e discentes que a compõem?

Escolas não são prédios onde se “dá aula”. Escolas são pessoas! Pessoas que aprendem em múltiplos espaços e em diferentes tempos. Pessoas que aprendem com outras pessoas, desde que elaborem projetos e disponham

²⁰ Poema retirado do site: <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/fichaTecnicaAula.html?aula=15356>. Acesso em: 17 de dezembro de 2019.

²¹ “Esse meio ambiente humano, por nós produzido e no qual somos produzidos, é a cultura.” (CORTELLA, 2016, p.40)

de medidores e de instrumentos de recolha de informação, e que, transformando a informação colhida em conhecimento útil, contribuem para a sustentabilidade da polis. (PACHECO, 2019, p. 108)

Ainda de acordo com José Pacheco (ibid, p. 14), “A escola contemporânea – tal qual a conhecemos enquanto formação experiencial de alunos e professores – é herdeira de necessidades sociais do século XIX, ainda que as suas raízes vão mais fundo, adentrando os séculos anteriores.”

Cabe aqui destacarmos esse espaço que é enraizado por características arcaicas²² e, em alguns casos, é composto por corpos que são movidos por uma espécie de docilidade, uma manipulação para modelá-los de maneiras específicas de comportamento e pensamento. A disciplinarização, muito comentada por Michel Foucault (1987), é um meio de controle em um esquema de poder sobre esses corpos, para que os discentes estejam preparados para obedecer. Disciplinar através de “[...] métodos que permitem o controle minucioso das operações do corpo, que realizam a sujeição constante de suas forças e lhes impõem uma relação de docilidade-utilidade [...]” (p.133)

Ter um corpo dócil, ainda segundo Foucault, é submetê-lo a um molde e aperfeiçoá-lo de acordo com as características necessárias para se cumprir objetivos. Alunos que são manipulados nessa docilidade se formam para também serem dóceis em seus espaços de trabalho. São levados a uma técnica da obediência através da fala, dos gestos, do olhar, por meio de regras sutis que vão moldando aos poucos os corpos em uma certa normalidade. Por mais que alguns aspectos arcaicos da escola tenham mudado com o passar do tempo, em grande parte, ainda é um espaço que possui regras de comportamento, de vestimenta, a maneira de se dirigir a professores e a outros alunos. Ou seja, continua a ajustar, adequar e moldar corpos.

A importância de pontuarmos esse processo de docilidade dos corpos, é que ele se desencontra de questões nas quais eu e autores como Paulo Freire, Helenita Sá Earp e Isabel Marques, julgamos mais enriquecedoras para o corpo nessa instituição de ensino. Acredito em um corpo livre, criador, descobridor e capaz de produzir conhecimento por si mesmo e em mediação com outros corpos, sem a necessidade de uma exploração máxima no controle da disciplina.

²² Importante ressaltar que hoje podemos ver inúmeras escolas que já não se baseiam nesse controle do corpo e procuram características contrárias para o seu processo de ensino-aprendizagem.

Por mais que ainda estejamos impregnados de valores antigos, a escola também é um espaço que precisa se transformar de acordo com suas próprias necessidades, a dos alunos, os corpos que a constituem e ao momento no qual vivemos, se adequando à atualidade²³. E, acredito que hoje haja uma necessidade no trabalho docente de reconhecermos melhor os seres que compõem o núcleo escolar e levarmos em conta cada vez mais esses corpos e suas vivências, para que o processo pedagógico tenha seu princípio na realidade e na compreensão dos discentes.

Pensar nessa relação entre dança e escola evidencia diversos pontos a serem levados em consideração como: a importância da dança para esse espaço e os corpos ali presentes, os profissionais que estão inseridos como educadores dessa área, os conteúdos a serem trabalhados. E, se torna cada vez mais importante falarmos sobre a dança nesse contexto educacional, já que ainda é visível o receio e o pouco interesse de sua implementação como atividade curricular. Talvez, o que a escola realmente necessite é de um trabalho corporal artístico. Será que essa falta contribui para um processo limitador dos corpos que se perpetuam em um modelo controlador? Será a dança capaz de trabalhar a liberdade e quebrar barreiras corporais dentro da escola? Estas são algumas questões que deixo circular nas mentes dos leitores para pensarmos ao longo desta escrita.

2.1 POR UMA “PEDAGOGIA DA ESPERANÇA” PARA A DANÇA: TRAÇANDO CAMINHOS NA ESCOLA

Neste primeiro momento, enxerga-se a significância em construir uma escrita que fale sobre a resistência e luta diária na educação brasileira, isto porque não basta somente falar sobre a importância da dança dentro do espaço escolar. É preciso ir além e entender como ela poderia ser reconhecida na escola, instituição que tem suas precariedades no Brasil, e como profissionais, gestores, professores e discentes

²³ Principalmente nos anos de 2020 e 2021 que vivemos em isolamento por conta da atual pandemia de Covid-19, enxergamos a necessidade de inovação das escolas para se adaptar ao ensino remoto. Diante disso, surgem questões como: Os professores estão preparados para este ensino? Todas as escolas suportam e conseguem atender a demanda do formato on-line? Os professores estão com o olhar mais ampliado para um outro processo de ensino-aprendizagem que envolve corpos de uma mesma turma aprendendo e dialogando em diferentes espaços?

resistem, atuam cotidianamente e possibilitam que a dança se mantenha, ainda que de forma precária, nas escolas.

Falar sobre essa luta diária, principalmente a dos professores, é reconhecer que na educação há um histórico de disputas e acordos entre as diferentes “peças deste jogo”, que cria tensões diretas entre educadores e o governo. Se olharmos historicamente as lutas dos profissionais da educação, vemos que estar sempre resistindo para um ensino melhor é ter esperança, pois “Sem um mínimo de esperança não podemos sequer começar o embate [...]” (FREIRE, 1997, p.6) na educação. Manter a esperança na educação é entendê-la como poderoso veículo para a sociedade, é resistir pela sede de mudança por mais que essa luta seja longa²⁴, já que “O sonho é assim uma exigência ou uma condição que se vem fazendo permanente na história que fazemos e que nos faz e re-faz.” (ibid, p.51).

Apesar de esta pesquisa ter um recorte na cidade do Rio de Janeiro, viu-se a necessidade em também problematizar a educação do país, já que a cidade mencionada não é a única que tem precariedades educacionais. A dança não está inserida em todas as escolas como disciplina obrigatória autônoma²⁵. Faz-se igualmente essencial apontar caminhos e brechas, a partir de uma visão esperançosa, buscando ter um olhar ampliado sobre a educação que temos hoje, para, então, entendermos como a implementação da dança seria importante nas escolas de todo o país. Para isso, será necessário estabelecer pontes com educadores e pesquisadores da área da educação para sustentar a escrita. Darcy Ribeiro (2018) e Ana Mae Barbosa (1998) foram os principais contribuintes desta parte da pesquisa.

²⁴ Da mesma maneira, os professores de dança, há anos, têm esperança na valorização dessa área dentro das escolas. Durante os anos de 2020 e 2021, que vivemos em pandemia (Covid-19), a dança tem tomado muitos aspectos. Por um lado, temos um grande número de lives nas redes sociais (muitas ofertadas gratuitamente), acompanhadas por diversas pessoas que utilizam da dança para um bom estado físico e mental durante a quarentena. Por outro lado, há casos, principalmente nas escolas particulares, em que professores de dança estão perdendo seus empregos já que esta linguagem se configura muitas vezes como extracurricular. A esperança é que a dança seja compreendida como área de conhecimento e que o trabalho desses profissionais seja valorizado.

²⁵ Mesmo sendo possível visualizar no dia a dia a falta da dança trabalhada nas escolas, principalmente públicas, enquanto área de conhecimento, na cidade do Rio de Janeiro isto acontece de algumas maneiras, através do Currículo Carioca da Secretaria Municipal de Educação (disponível em: <https://www.rio.rj.gov.br/web/rioeduca/exibeconteudo/?id=10885079>) que contém artes visuais e artes cênicas, e no currículo básico (Disponível em: <https://seeduconline.educa.rj.gov.br/curr%C3%ADculo-b%C3%A1sico>) da Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro (SEEDUC-RJ), onde a dança aparece como uma das diretrizes da grande área de artes. Em ambos os casos, a dança não aparece como área exclusiva a ser trabalhada por um profissional formado especificamente no campo da dança, o que sabemos que pode, em alguns casos, acarretar em seu esquecimento nas aulas de artes ou negligenciamento por parte do docente formado em outra área que pode não ter um conhecimento aprofundado dos assuntos que envolvem a dança.

O Brasil é um país que por conta das muitas questões históricas e políticas ainda tem um longo caminho pela frente no que se refere à educação como prioridade para sua população. Permanecem presentes em nossas sociedades os resquícios de anos de uma educação diferenciada entre a classe dominante e a mais pobre da sociedade. É visível escolas particulares da cidade do Rio de Janeiro (e de todo o Brasil) com mensalidades altíssimas que contém atividades extracurriculares nas mais diversas áreas, salas equipadas com aparelhos de alta tecnologia, espaço de repouso para docentes e discentes, parcerias com empresas de cursos de línguas estrangeiras e viagens para levar os alunos a experienciar outras culturas e produzir conhecimento fora do espaço escolar. Em contrapartida, a grande maioria das escolas públicas e algumas escolas particulares com mensalidades mais baixas, não conseguem proporcionar essa educação que promove a diversidade de atividades, que ofereça variedade de escolhas e de formas de obtenção de conhecimento para crianças e jovens.

A maior utopia, talvez, de uma grande parte dos docentes que atuam nas escolas, é conseguir, um dia, presenciar uma educação que contribua de maneira igual para todas as pessoas. Isso não quer dizer que todos devemos ter os mesmos processos de ensino-aprendizagem, ou seja, aprendendo da mesma maneira como se fossemos todos iguais, mas que tenhamos a mesma qualidade na educação e acesso a conhecimentos, independente da classe social a que se pertence, contribuindo para um princípio de equidade.

Neste sentido, compreender as discussões sobre equidade educacional significa estar atento às diferenças e necessidades dos sujeitos, principalmente daqueles que possuem menos recursos e estão em situações de maior vulnerabilidade, pois, são aqueles que mais precisam de atenção para que possam se desenvolver plenamente. (ALMEIDA, 2015, n.p)

A escola é o espaço onde há uma relação do educando com os professores, entre os colegas de classe; na escola existem descobertas e o ensino, em geral, nas escolas tradicionais, é voltado para a aprendizagem de conteúdos específicos de diferentes áreas do saber, respeitando o desenvolvimento de cada idade, incorporados às atividades escolares. Mas quais são as necessidades na educação para os alunos brasileiros?

Darcy Ribeiro, antropólogo e educador, foi de grande influência para pensar a educação brasileira. Seus textos são importantes até hoje, pois apesar de serem

escritos em momentos passados da educação (desde o final da década de 1960), ainda refletem sobre questões vividas no atual período.

Somos marcados por uma trajetória na qual, segundo Maurice Tardif (2013, p.553), o ensino “[...] se apresenta de forma desigual e muito diferenciada segundo os países, ou até mesmo segundo regiões de um mesmo país: ele não evolui no mesmo ritmo por toda parte e formas antigas convivem com formas contemporâneas.”, o que ocasiona um déficit na evolução da educação. A classe dominante tem mais acesso a uma cultura elitista, fazendo parte de seu cotidiano a entrada em museus, teatros, restaurantes refinados ou viagens. O conhecimento adquirido nesses locais se torna relevante para o pertencimento a determinados padrões, principalmente quando dizemos que “fulano tem cultura” e, assim, a elite continua a frequentar esses espaços, a excluir parte da população e a se diferenciar por adquirir os saberes reconhecidos como “legítimos”.

Indivíduos que estão em “vulnerabilidades sociais”²⁶ como a pobreza, por sua vez, ainda são excluídos desse sistema não só por suas questões financeiras, mas também pela sensação de não pertencimento a esses ambientes e o fato de lhe ser atribuída uma cultura “rasa”²⁷. E ainda, segundo Freire (1997, p.47),

É por isso que, do ponto de vista dos interesses das classes dominantes, quanto menos as dominadas sonharem o sonho de que falo e da forma confiante como falo, quanto menos exercitarem a aprendizagem política de comprometer-se com a utopia, quanto mais se tornarem abertas aos discursos “pragmáticos”, tanto melhor dominarão as classes dominantes.

Esses padrões que nos limitam e não possibilitam que facilmente camadas populares vivenciem experiências que “naturalmente pertencem” às classes dominantes, perpetua o poder do já então dominador, que preserva os acontecimentos de seu grupo social e distância àqueles que não a eles fazem parte.

E se pararmos para pensar, a dança nas escolas do Rio de Janeiro tem se encaixado muito bem nesse padrão. A maioria das escolas públicas não possuem

²⁶ “[...] o enfoque da vulnerabilidade tem como potencialidade contribuir para identificar indivíduos, grupos e comunidades que por sua menor dotação de ativos e diversificação de estratégias estão expostos a maiores níveis de risco por alterações significativas nos planos sociais, políticos e econômicos que afetam suas condições de vida individual, familiar e comunitária.” (BUSSO, 2001, p.25 *apud* ALMEIDA, 2016, n.p)

²⁷ Nesta concepção a cultura é vista como algo selecionado, mas é importante entender que “Nós humanos, somos, igualmente, um produto cultural; não há humano fora da cultura, pois ela é o nosso ambiente e nela somos socialmente formados (com valores, crenças, regras, objetos, conhecimento etc.) e historicamente determinados (com as condições e concepções da época na qual vivemos).” (CORTELLA, 2016, p.42)

professores habilitados e aulas que promovam a experiência e o conhecimento em dança. Por um outro lado, nas escolas particulares, há uma grande demanda por aulas de dança, normalmente separadas por modalidades, como o ballet, o jazz e o hip hop. Dessa maneira, conseguimos enxergar a fenda que já se encontra na oferta desta área dentro do espaço escolar. As experiências proporcionadas a alunos de escolas públicas se tornam diferentes das dos alunos de muitas escolas particulares. E são essas experiências que tornam grandes as desigualdades entre os discentes. E aqui, não estamos dizendo que todas as escolas deveriam proporcionar exatamente as mesmas vivências para todos os educandos, mas possuir equidade na qualidade de ensino com a diferença de olhar para os discentes e suas necessidades cotidianas, e não, entendê-los como indivíduos iguais, pois o nosso país é diverso (na economia, cultura, religião, artisticamente, entre outros fatores) e, por isso, os processos de ensino-aprendizagem dentro da escola precisam estar atentos a esta questão.

Nesse viés, para Darcy Ribeiro (2018), a escola é um reflexo e ampliação das diferenças por querer tratar todos os indivíduos como se estivessem dentro de uma mesma esfera cultural, assim, fazendo aumentar o vão existente entre alunos com vivências diferentes, que ao invés de proporcionar o conhecimento cultural do outro, só vem acentuando mais a desigualdade. De acordo com Darcy (2018, p.84), “São sobretudo as crianças pobres que fracassam porque a escola as trata como se estivessem em pé de igualdade com as crianças provenientes dos meios mais favorecidos, tornando seu sucesso escolar uma façanha quase impossível.”

E é por isso que:

[...] por que o professor de arte precisa trazer para sua sala de aula a preocupação com as diferenças culturais? [...] em uma sala de aula, especialmente na escola pública, se interrelacionam indivíduos de diferentes grupos culturais que terão sempre que lidar com outros indivíduos também de diferentes culturas e subculturas. (BARBOSA, 1998, p.91)

Darcy Ribeiro lutou por uma educação que pudesse levar em conta as situações vividas pelo educando, no que diz respeito ao meio cultural vivenciado por ele, mas que também estimule um conhecimento com outros meios culturais para o máximo de experiências e que proporcione a possibilidade de maiores chances de informação para aquele aluno. Essa última questão se torna importante para que indivíduos de diferentes classes sociais tenham conhecimentos sobre as vivências de outros grupos e não estejam limitados a sua “própria bolha”, mas entendam as

diversidades existentes em distintos contextos sociais e culturais, até mesmo dentro de seu próprio país.

Assim como Ribeiro, Ana Mae Barbosa, educadora e referência para o ensino das artes²⁸ no Brasil, também pensa em uma educação que leve em conta as questões culturais dos alunos. É sempre interessante perceber como textos escritos por esses autores em um momento passado da educação brasileira ainda se tornam apropriados para pensarmos assuntos/problemáticas que se prolongam até os dias atuais.

Em *Tópicos Utópicos* (1998) Ana Mae destaca como ponto fundamental o reconhecimento da própria cultura do indivíduo, isso porque a educação é dominada por países que têm um poder econômico elevado e, assim, a educação brasileira toma como base muitos aspectos do ensino desses países, não levando em conta as diferenças existentes entre alunos de continentes distintos ou do mesmo país. Hoje, vê-se que o processo de reconhecimento da própria cultura foi demorado, mas já tivemos uma melhora principalmente nos documentos de referência para a educação. Por isso, é importante que os currículos e as leis exponham a necessidade de um trabalho que aprofunde nos estudos e conhecimentos culturais nas escolas para salientar sua importância no processo educativo e que cada professor compreenda a maneira como vai trabalhar com a pluralidade cultural presente em sala de aula, na sua cidade, no seu Estado, no país e no mundo, entendendo que,

A educação brasileira poderia ser o mais eficiente caminho para estimular a consciência cultural do indivíduo, começando pelo reconhecimento e apreciação da cultura local. Contudo, a educação formal no terceiro mundo ocidental foi completamente dominada pelos códigos culturais europeus e, mais recentemente, pelo código cultural norte-americano. (ibid, p.13)

Então, sabendo que a cultura, segundo Cortella (2016), é o que nos forma enquanto seres humanos neste mundo, como ela se encaixa nas escolas hoje?

Muitas vezes, vemos que a cultura brasileira é reconhecida em uma generalização através de alguns eventos escolares que são criados em ocasiões oportunas e que, quando terminam, se tornam uma lembrança cultural que só acontece uma vez ao ano. Infelizmente, o modo como as datas comemorativas são colocadas no calendário escolar não trazem um amplo conhecimento sobre uma

²⁸ Aqui, há importância em falar sobre o ensino de artes no geral, pois a dança é uma área artística e, em alguns casos, o próprio professor e licenciado em dança está inserido dentro da grande área de artes nas escolas.

cultura, pois normalmente não fazem parte de um processo de entendimentos, diálogos e debates sobre a finalidade daquela comemoração, que em grande maioria acaba entrando nesse aspecto generalizado. Então, a grande questão não é a existência de eventos comemorativos, mas a forma como são trabalhados. De acordo com Mario Sergio Cortella (2016, p.129), é possível ver que

Muitas escolas degradam a cultura popular brasileira ao fazerem simulacros de “festas juninas”. Mesmo tendo em conta o imenso esforço feito pelas professoras (semanas de ensaios!), as crianças são fantasiadas de caipiras [...] como se os trabalhadores rurais assim o fossem por gosto, ingênuos e palermas. Poucas escolas explicam a origem das festas e a importância do cidadão camponês e resguardam sua dignidade; poucas, ainda destacam que a falha no dente não é algo que aquele brasileiro ou aquela brasileira tem para ficar “engraçado” (são desdentados por sofrimento), ou informam que eles produzem comida e passam fome, como se fossem sub-humanos, não têm acesso à escola etc.

Casos como este, em que há a construção de estereótipos culturais que são trabalhados em eventos específicos na escola, acabam por funcionar mais como uma passagem obrigatória de um determinado produto que deve ser abordado no calendário escolar, do que como um processo de ensino que aprofunde o conhecimento do discente a respeito de questões culturais diversas do nosso país.

E nesse sentido, ainda cabe a pergunta: quais são os profissionais encarregados por fazer esses eventos acontecerem? Normalmente são os professores de artes ou educação física nas turmas de Ensino Fundamental II ou Ensino Médio, ou no caso da Educação Infantil e Fundamental I são os professores de cada turma, provavelmente pedagogos, que se encarregam de falar um pouco da cultura de determinado contexto e, ao relacionar à dança, montam as coreografias da turma, como podemos ver nas festas de Dia do Índio e Festas Juninas. Ou seja, em sua grande maioria são profissionais que não estão preparados pedagogicamente para entender a dança como processo de conhecimento e de relação de uma determinada cultura (inclusive corporal), mas a inserem como recurso de seu trabalho. E não podemos culpar estes profissionais, já que vemos que a dança deve estar inserida no cotidiano dos educandos de acordo com os documentos de referência e, ao mesmo tempo, não temos os profissionais licenciados em dança atuando na maioria das escolas.

Assim, infelizmente a dança ainda aparece, na maioria das vezes, em contextos específicos e não como área cotidianamente trabalhada para o conhecimento do aluno com o corpo, com questões cognitivas ou de um aprendizado

sobre a diversidade das danças culturais. A dança trabalhada como arte poderia ser objeto de interação da cultura com as condições que a rodeiam.

Entender o meio em que os alunos se inserem é um importante elemento para a construção de planos de aula que se dediquem a compreender os estudantes, suas famílias e os locais que eles ocupam para articular com outras áreas de conhecimento. Vendo assim, uma das propostas de Ana Mae é a interação do aluno com o conhecimento de outras culturas, proporcionando o respeito à diversidade, outras interpretações e entendimentos das diferenças, compreendendo que: “O que precisamos é manter uma atmosfera investigadora, na sala de aula, acerca das culturas compartilhadas pelos alunos, tendo em vista que cada um de nós participa no exercício da vida cotidiana de mais de um grupo cultural.” (BARBOSA, 1998, p.93)

Este trabalho pode ser feito desde a primeira etapa da vida escolar do aluno, pois desde crianças estamos nesse convívio cotidiano com culturas diversas que perpassam nossas experiências. Dessa maneira,

As instituições de educação infantil devem organizar suas propostas pedagógicas considerando o currículo como conjunto de experiências culturais, nas quais são articulados os saberes da prática e os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, na perspectiva da formação humana. Trata-se de favorecer o acesso a bens e práticas culturais, convívio com a natureza e a ampliação de experiências de aprendizagem, desenvolvendo a formação cultural de adultos e crianças, pelo conhecimento de si, do outro e do mundo, num movimento que valoriza a autonomia, a colaboração e as produções infantis. Assim, o trabalho da educação infantil toma como referência a própria criança e o contexto em que se realiza a prática pedagógica. (KRAMER; NUNES, 2013, p.36)

E onde a dança se encaixaria com as questões culturais, indo além dos eventos específicos anuais? A dança, assim como as outras áreas artísticas, dá nuances culturais que outros saberes não dão. A cultura corporal, consequência da relação do homem com o meio em que vive, é um ponto importante que pode ser trabalhado pela dança levando em conta a construção da identidade dos alunos, do reconhecimento de sua imagem, com as necessidades de descobrir e provocar novos movimentos, para que em seu desenvolvimento ele possa ter maior autonomia em sua movimentação.

Outro ponto muito relevante, é falarmos sobre a cultura brasileira e as danças que nos rodeiam, que fazem parte da luta, do trabalho ou de momentos de expressão sentimental para o nosso povo. Essas danças, pouco discutidas e investigadas dentro das escolas, são a nossa própria cultura. O coco, o maracatu, jongo, samba, carimbó,

são só alguns exemplos. Permeiam nossa ancestralidade e história e, por isso, não podemos reduzi-las aos eventos específicos de festa junina ou em contos folclóricos que aparecem de vez em quando até certa idade da educação escolar. As danças atravessam uma gama diversa que faz parte de nossa cultura, permeia a vida de muitos brasileiros e brasileiras que contam a vida de nossos antepassados e dizem muito a respeito do que somos hoje como povo.

Ao pontuarmos a importância do conhecimento aprofundado da nossa cultura e de outras dentro das escolas, é indispensável falar sobre o corpo e o que ele representa para a história de tantos povos, pois hoje nós carregamos nesses nossos corpos os fragmentos, tradições, costumes e informações de gerações que nos antecederam.

Então, através de todo o panorama evidenciado ao longo desta etapa do capítulo, vê-se que levar em conta as questões culturais dos educandos e proporcionar o conhecimento de outras culturas é relevante, assim como dar a possibilidade de ter essa experiência em outra área artística, no caso a dança, que proporciona novas vivências e que, como visto, pode se tornar fundamental para ampliar o processo de ensino-aprendizagem dentro das escolas.

Percebe-se, a partir dos autores Darcy Ribeiro e Ana Mae Barbosa, que a necessidade hoje da educação seria ampliar o olhar acerca dos alunos que compõem a escola, com uma maior atenção para suas relações dentro e fora desse ambiente, bem como, favorecer o acesso a outras experiências. A dança na escola pode ser inserida como área de conhecimento que contém suas especificidades e esteja em trabalho conjunto com outras linguagens, favorecendo o processo vivenciado pelo aluno ao longo de sua permanência na instituição escolar. Estamos na esperança de ver a dança na escola com estas características.

Esperança é a manifestação que nos move. É o desejo de um caminho que trace possibilidades de abertura para a dança na escola. É a confiança na nossa luta diária em acreditar na potência de uma atividade artística corporal. Estamos em uma “Pedagogia da esperança” para a dança.

3 CONSTRUINDO REDES: DA GRADUAÇÃO À FORMAÇÃO DOCENTE NA UFRJ

A partir do panorama apresentado no primeiro capítulo sobre a dança como área de conhecimento, a esperança por uma educação que foque nos discentes e suas necessidades e por políticas públicas que possibilitam, de alguma forma, a inserção da dança nas escolas, destaco, neste capítulo, as muitas vivências que me atravessaram e que hoje me ajudam a possuir uma visão através da Teoria Fundamentos da Dança como possibilidade pedagógica a ser desenvolvida no trabalho com dança no espaço escolar; entender a TFD como caminho que abre possibilidades para o ensino dessa linguagem.

Construir redes é costurar, receber, doar, reunir, organizar e entrelaçar o conjunto de fios que perpassam os processos da vida e que deixamos realmente nos trazer significados que somam potências dentro do nosso dia a dia, para as relações interpessoais, em casa ou para o campo profissional. Cada indivíduo deveria ter a possibilidade de escolher como construir sua rede a partir dos processos por si vivenciados, mas isto só é possível se o mesmo se permite e tem consciência da importância das experiências de sua trajetória.

Falar da construção de uma rede através da experiência é algo que marca esta dissertação, não só pelo fato de poder me aprofundar nos meus atravessamentos, mas por expor a experiência de outros educadores com a TFD e fazer disso um caminho de relações para a minha escrita. Por isso, a palavra experiência estará sendo evidenciada em alguns momentos dessa escrita pois, por meio dela, se criarmos possibilidades, é um agente transformador, e,

Fazer uma experiência quer dizer, portanto, deixar-nos abordar em nós próprios pelo que nos interpela, entrando e submetendo-nos a isso. Podemos ser assim transformados por tais experiências, de um dia para o outro ou no transcurso do tempo. (HEIDEGGER, 1987, p. 143 *apud* BONDÍA, 2002, p.25)

Para explicitar essas vivências será necessário caminhar enquanto educanda e educadora nas experiências que tenho e tive com a TFD, e que perpassam os espaços de dança em que estou ou estive inserida. E nessa inserção, também é indispensável pontuar a importância dos professores universitários que propagaram muitos de seus conhecimentos acerca da TFD, que me fizeram ter uma visão não limitada e admirável desse estudo, tornando possível que meu entendimento fosse se fortificando a partir de diálogos e não de imposições de pensamento, mostrando que “[...] ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua

produção ou a sua construção.” (FREIRE, 1996, p.22). Entender que o conhecimento não é dado e sim construído no conjunto entre professor e aluno se torna importante para compreendermos sua aquisição e percebermos a importância da relação entre esses dois indivíduos em todo o processo de produção do saber.

As experimentações que ocorreram por anos durante a minha permanência na Universidade não se findaram com o término da graduação. Ao contrário, continuo a conversar com colegas já formados ou em formação e educadores dos cursos de dança da UFRJ, que tornam a busca de conhecimento pela TFD cada vez mais profunda através de diversos olhares.

Através dos meus anos de experiência com a TFD, acredito que a mesma tenha suas raízes de pesquisa corporal por um viés coreográfico e pedagógico, apresentando maneiras para desenvolver o estudo de movimento na dança, mas ao mesmo tempo, também não cria formas limitadas de ensino-aprendizagem dessa área artística, podendo ser interpretada de diferentes maneiras por indivíduos distintos. Assim, enxerga-se a importância de entendermos outras visões da TFD para perceber como cada um a aplica em suas práticas pedagógicas, mas essas questões serão evidenciadas no próximo capítulo da escrita.

Para falar sobre a relevância das experiências em momentos da minha formação, destaco como as vivências em várias instâncias da TFD fizeram sentido e perpassam na minha trajetória enquanto estudante de dança, não sendo uma informação²⁹ que pego e reutilizo, mas uma experiência que acontece em mim e constrói minhas ações em / na / através da dança. Nesse caso, segundo Jorge Larrosa Bondía (2012, p. 25), “A experiência é em primeiro lugar um encontro ou uma relação com algo que se experimenta, que se prova.” E é a partir dessa visão que enxergo as questões que me aconteceram e acontecem, e que pontuo a seguir:

Em 2012, ao iniciar a graduação em bacharelado em dança na UFRJ, fui apresentada pela primeira vez à TFD. A visão que eu tinha de um curso de graduação em dança era de que eu aprenderia mais e melhor os métodos já existentes, como o de ballet³⁰, por exemplo, já que esta foi uma modalidade que eu

²⁹ De acordo com Bondía, a informação se separa da experiência e se diferencia do conhecimento já destacado por Cortella no capítulo anterior. O sujeito da informação é aquele que sabe de muitas coisas mas não permite que nada lhe aconteça, se distanciando da experiência.

³⁰ O ballet clássico é composto por métodos de ensino-aprendizagem diferentes e que foram sendo construídos e aperfeiçoados ao longo de anos. Cada método diz respeito aos movimentos, posições de braços e pernas, e nomenclaturas. Alguns desses métodos são: Royal, Vaganova e Escola Cubana.

realizei por muito tempo em escolas de dança e estava ansiosa para me aprimorar ainda mais. Este é um ponto relevante para pensarmos, pois percebi que esse olhar não vinha só de mim, mas também de outros colegas que entraram na graduação esperando por esse objetivo e depois saíram quando visualizaram que o caminho de pesquisa corporal no curso da UFRJ não se restringe ao ensino de modalidades, mas é pensado por um viés de investigação do corpo artístico.

Na primeira semana de aulas da graduação, a TFD começou a surgir na fala de alguns professores e, aos poucos, fui entendendo que o processo de ensino-aprendizagem dentro da Universidade seria diferente daquele no qual eu estava acostumada nas academias de dança, que por muitas vezes ocorre por meio de um ensino hierárquico em que o professor é detentor do conhecimento e mostra os passos para que os alunos reproduzam. E nesse último caso, para mim, havia pouca indução à criação e produção própria dos discentes, mas trazia muito mais a imitação de gestos, o que hoje me faz pensar que por algumas vezes eu não enxergava sentido naquilo que era feito, pois vemos que

[...] a imitação é importante sim, contudo, não pode ser concebida como um processo de cópia e reprodução pura e mecânica das ações; é necessário haver tempo e espaço para as interpretações infantis, as reconstruções individuais do que é/foi observado nos outros e no meio, para, então, ousar outras experimentações. Só assim favorecerá a ampliação do repertório de movimentos, a consciência de si, a autonomia e a dilatação das funções cognitivas, bem como das possibilidades do ser. (ALMEIDA, 2017, p. 509)

Por isso, nos dias atuais, percebo que a minha abertura para a TFD se deu não pelo fato de ter escutado os professores falando sobre essa estrutura, mas pela maneira como eu permiti uma alteração daquilo no qual eu estava acostumada a realizar nos estúdios de dança, a ponto de levar essa nova experiência a outras relações que foram se construindo comigo na dança, seja coreograficamente ou no campo da docência, pois, “É experiência aquilo que ‘nos passa’, ou que nos toca, ou que nos acontece, e ao nos passar nos forma e nos transforma. Somente o sujeito da experiência está, portanto, aberto à sua própria transformação.” (BONDÍA, 2012, p. 26)

A realidade é que, conforme os meus primeiros períodos da graduação passavam, fui me sentindo de certa forma aliviada por não ter mais que cumprir movimentos específicos do ballet que me levavam a uma padronização da “perfeição”. Agora, eu poderia me movimentar da minha maneira e produzir criações próprias. Além disso, comecei a compreender aos poucos a estrutura que envolve

os estudos de Helenita e cedi ao interesse que se forma na maneira como a TFD é dividida em Parâmetros e como os próprios Parâmetros contêm suas subdivisões, mas que de alguma forma não estabelecem como eu devo me movimentar, mas sim, como eu posso pesquisar meus movimentos, pois essa visão de Earp se relaciona com “[...] uma dança que promova sabedoria, mais do que o acúmulo de informações, destrezas e habilidades [...]” (MEYER, 2012, p.64-65), ou seja, em uma relação de produção de conhecimento que é motivada no próprio ser e não entregue a ele, como vimos através de Cortella.

A partir do contato e experimentação com a TFD conheci aos poucos o caminho desta investigação, mas é importante dizer que esses estudos são tão amplos que se torna difícil compreender toda a sua imensidão e possibilidades somente nas aulas da graduação. Isso também ocorre pois não são todos professores da graduação em dança da UFRJ que trabalham a partir da TFD. Alguns não são formados por essa Universidade e não tiveram qualquer contato com essa pesquisa ao longo de sua formação. Então, podemos dizer que, provavelmente, em algumas das aulas nas quais nós, discentes, nos inscrevemos durante a graduação, teremos experiências com professores que não se direcionam para a TFD de Helenita, ocasionando com que o aprofundamento dessa pesquisa específica não seja de fato desenvolvida em todo o decorrer da graduação, o que pode causar mais experiências para alguns do que para outros formandos, que também terão durante o curso seus processos de conhecimento inundados por outras pesquisas e referências na área que podem, de alguma maneira, dialogar com a própria TFD, proporcionando uma rede de conexões.

Outro ponto que também se torna relevante é não pensarmos na TFD somente minimizada nos Parâmetros da Dança³¹, mas como um todo de possibilidades, de

³¹Os Parâmetros da Dança se manifestam em: Movimento, Espaço, Forma, Tempo e Dinâmica.

Movimento: “O estudo do movimento corporal é feito a partir de estudos do movimento: em potencial e em liberado e tipos de movimento: de translação e de rotação. A conexão destes aspectos permite a elaboração de esquemas de composição de exercícios que se baseiam na execução isolada e combinada entre os movimentos das articulações de uma mesma parte do corpo e entre partes diferentes e relação potenciais e liberadas tanto sucessivas como simultâneas.” (EARP, 2010, p.3 *apud* MEYER, 2012, p. 100)

Espaço: “[...] está intimamente ligado ao estudo da forma. Por sua natureza como meio permissor de interações, seu estudo e abordagem na dança é feito a partir das noções presentes na geometria euclidiana e nas geometrias topológicas.” (MEYER, 2012, p. 110)

Forma: “[...] as diferentes situações do corpo do dançarino no espaço, que delimitam desenhos e contornos relacionados às diferentes fases dos movimentos em suas variadas dinâmicas.” (MOTTA, 2006, p.101)

se olhar para o corpo humano e suas movimentações de maneira investigativa, sensível e cheio de capacidades de se expressar.

É importante compartilhar que durante a minha primeira graduação, em bacharelado em dança, a TFD apareceu muito durante as aulas como um viés mais coreográfico, pois este é o foco desse curso. Isso não quer dizer que eu não utilize esse viés na minha prática docente, até porque a parte coreográfica está também relacionada com os processos pedagógicos em dança. Mas, em 2017, quando iniciei o curso de licenciatura em dança, a TFD aparecia com um olhar pedagógico mais direcionado para a sala de aula da educação básica.

Durante o curso na Universidade tive a oportunidade de fazer parte de projetos de pesquisa e extensão em dança que contribuíram muito para uma maior incorporação da TFD, de maneira com que eu conseguisse ressignificá-la através da minha própria perspectiva, vivências e reflexões que se desenvolviam ao longo da experiência. Os projetos universitários possibilitam que o discente se concentre em uma pesquisa de seu interesse, além de permitir uma investigação que possa colaborar com outras pesquisas de sua área, com a sociedade e trazer maiores análises que contribuam para a ampliação nos processos de estudos dentro do próprio campo universitário. Também, de alguma forma, aquele discente pode começar a experimentar a carreira por ele escolhida através do projeto, que dá suporte e cria relações profissionais de experimentações e contato com o campo profissional.

Em 2013, iniciando a participação no projeto de pesquisa “Arriscado: um diálogo entre dança e acrobacia”, coordenado pela professora Dr.^a Isabela Buarque, pude começar a entender a fundo como a criação coreográfica de um espetáculo se dá a partir da TFD. Constituído em média por 10 intérpretes-criadores, o projeto investiga o vínculo entre dança e acrobacia e como essa relação pode acontecer de forma harmônica, em sintonia e fluidez de movimento. A criação dos espetáculos que se formaram ao longo dos anos foi um dos resultados da nossa pesquisa.

Tempo: “[...] estudo do ritmo para o desenvolvimento da sensibilidade psicofísica, onde os ritmos fisiológico e subjetivo possam se harmonizar aos elementos da métrica musical e dos ritmos do universo (da vida como um todo), ampliando as faculdades corporais, emocionais e espirituais e estimulando a imaginação, a liberdade e a consciência e, conseqüentemente, imputando ao gesto um caráter de concretude rítmica, harmônica, pulsante.” (MOTTA, 2006, p.116-117)

Dinâmica: “[...] o estudo da dinâmica e suas expressões no movimento corporal abrange a investigação das Passagens de força, das Intensidades (do forte ao fraco), da Ligação do movimento, das Entradas de força, dos Impulsos e dos Acentos.” (MEYER, 2012, p. 123)

É pensando nessa fluidez que a TFD se encontra perpassando o projeto. Para construir o espetáculo, primeiramente, compreendíamos o nosso tema central coreográfico para perceber o que queríamos com a movimentação para uma sequência específica ou uma cena inteira do espetáculo. Todos os Parâmetros circundavam a criação, mas também procurávamos entender qual seria o foco de trabalho, se iríamos, por exemplo, enfatizar em alguma família da dança em específico, no peso, nível, ou em outras variações que estão presentes na TFD.

Através dessa experiência, que durou de 2013 a 2019, pude compreender na prática da criação coreográfica como a estrutura da TFD poderia se encaixar na pesquisa corporal. É evidente que não posso dizer que aprendi tudo de uma vez, ou que sei de cor tudo o que envolve os Fundamentos da Dança estipulados por Helenita, pois não basta só decorá-los, mas entender o que eles abrangem, e isso que vai para além dos Parâmetros.

Pude trazer para o meu fazer na dança a liberdade na minha movimentação, deixando o meu corpo se expressar abertamente, coisa que eu nunca tinha experimentado antes da graduação sem me prender a sequências prontas para a execução. Ao mesmo tempo, enquanto me movimento é possível uma investigação que ligue teoria à prática, de forma que possa compreender as escritas sobre a TFD e trazer para o meu corpo focando naquilo que quero expressar nas movimentações.

Além disso, no “Arriscado”, tínhamos a intenção de entender que cada corpo dos intérpretes-criadores se diferenciava. A partir da visão de que todo corpo pode dançar e de que a dança é inerente a todos os corpos³², cada indivíduo ali presente possuía uma forma física e experiências diversas em dança³³, ou seja, não se movimentavam da mesma maneira. Isso fazia do grupo uma grande composição de variedades, em que a dança de um se unia com a do outro e juntos carregávamos um misto de possibilidades a partir da pesquisa corporal em comum: dança e acrobacia.

Outra vertente do projeto eram as ações de extensão, que consistiam no vínculo com outras instituições ou projetos de fora da Universidade. Nesse caso,

³² Essa visão foi muito repetida pelos meus professores da graduação, principalmente aqueles que tiveram contato direto com Helenita e expunham essa percepção dela a respeito dos corpos e da dança.

³³ Essas experiências diversas se referem a como cada integrante teve uma vivência com dança fora da Universidade. Alguns tiveram maiores relações com a dança clássica, outros com dança contemporânea, ou jazz, hip hop. Acontecia de muitos componentes entrarem no projeto sem possuírem grandes contatos com acrobacia, mas se interessarem pela proposta. Assim, eram corpos com possibilidades, aberturas e conhecimentos diferentes para a dança que ali se construía.

existe uma parceria com a equipe de ginástica rítmica da Vila Olímpica da Mangueira³⁴, que desde 2013 possibilita que os integrantes do “Arriscado” ofereçam oficinas para as alunas da ginástica e vice-versa. Primeiramente, o intuito era ajudá-las na fluidez dos movimentos, possibilitando que a acrobacia executada na vertente pesquisada por elas pudesse ocorrer de forma menos enrijecida. Então, através de um trabalho recorrente foi possível fazer com que as ginastas pudessem ver a ligação entre um movimento e outro, ter um estudo sobre as partes do corpo, um entendimento espacial do lugar que se dança e a qualidade do movimento. Mas, essa parceria também ocasionou em um maior contato nosso, integrantes do “Arriscado”, com a acrobacia, principalmente porque conseguíamos aprender muito com elas, além de ter um trabalho mais pesado com o nosso próprio alongamento, que alguns movimentos acrobáticos requerem mais. Felizmente, essa sociedade acontece até os dias de hoje e ocasionou a produção de espetáculos em conjunto.

Outra parceria acontecia através do Colégio Estadual Santos Dias, localizado na cidade de São Gonçalo (RJ). A professora de artes, Helena, graduada em dança pela UFRJ, se disponibilizou a abrir o seu espaço de aula para darmos aulas de dança a seus alunos do Ensino Médio, pensando em corpos que nunca fizeram ou tinham pouco costume de fazer aulas de dança. Além disso, as primeiras apresentações dos nossos espetáculos ocorreram nesta escola, dando a oportunidade dos estudantes em contemplar e entender o processo de criação em dança, já que após ocorria um diálogo entre intérpretes e alunos da escola, para que eles pudessem fazer perguntas e comentar sobre o que tinham assistido, ou até mesmo, tirar dúvidas sobre a própria graduação em dança³⁵. Esse ponto é fundamental para entendermos a importância de uma dança que promova a abertura a outros indivíduos, que não aconteça somente entre aqueles que já a pesquisam, mas como forma de entender, conversar e produzir conhecimento com outros corpos. A dança que se pesquisa academicamente deve fazer parte de outros espaços, e é isso que Helenita também nos fornece: uma dança que cria raízes e agrega conhecimento nos diversos âmbitos de ensino.

³⁴ O grupo de ginástica rítmica da Vila Olímpica da Mangueira é coordenado e dirigido pela Professora Maria Augusta Buarque. O projeto é direcionado para crianças e adolescentes.

³⁵ Vale ressaltar que essa relação com os alunos, provocou em alguns o desejo em cursar a graduação em dança.

A Clínica da Família localizada no bairro de Guadalupe (RJ), também foi uma das parceiras do “Arriscado”. Através dessa sociedade, conseguimos chegar a uma das escolas municipais do bairro com ensino da pré-escola e anos iniciais do Fundamental I. Essa relação fortaleceu nossos laços voltados para crianças que não tinham, ou tinham poucas chances de ter um contato com aulas de dança. O nosso intuito era motivá-los a conhecer o corpo por um viés artístico e despertar uma pesquisa corporal lúdica através da dança e da iniciação à acrobacia, já que lidávamos também com crianças muito pequenas. Levar a acrobacia como meio de experimentar movimentos que fossem arriscados em sua execução, de uma certa forma, era também perpassar e conectar a dança com a vida dessas crianças que viviam em áreas de risco devido ao tráfico e às invasões policiais, que tinham perdido familiares para esse perigoso sistema, ou não possuíam ainda grandes sonhos para mudança de vida³⁶.

Ao fazermos parceria com outras instituições e indivíduos, falamos de uma conexão com corpos que são variados e se movimentam de maneira diversificada por terem outras experiências corporais diferentes da que nós, do projeto, estávamos propondo ali. Essa diversidade é importante para entendermos que a dança se dá na integração entre aquilo que já é próprio do corpo, que os alunos já conhecem, e as novas experiências que serão formadas durante as aulas, pois,

A dança educacional não pretende formar artistas e sim fazer com que os alunos dançam, já que a dança é uma expressão tão natural como o canto, libertando as qualidades do indivíduo que não podem ser arrancadas de seu íntimo por outro processo a não ser o do toque emocional. (EARP, 1945, p. 40 *apud* MOTTA, 2006, p. 214)

Outro ponto relevante do projeto é o rodízio de aulas, em que os próprios integrantes ministravam aulas entre si. Nas minhas aulas, eu sempre busquei dar foco aos elementos da TFD de acordo com o que estávamos priorizando no momento com a parte de montagem coreográfica, proporcionando a ligação entre a criação do espetáculo e nosso cotidiano de aulas. Por conta dessa relação entre o que era vivenciado no projeto e o que era compreendido e absorvido por mim da

³⁶ Algumas das visitas ao colégio foram canceladas por conta das invasões que ocorriam na área, pois se tornava muito perigoso conseguirmos chegar ao local. Em uma das aulas, um dos alunos relatou a perda do pai, que foi morto. Em outro caso, ao perguntarmos às crianças “O que vocês querem ser quando crescer?”, a resposta de um dos alunos foi: “Traficante”. Esses acontecimentos foram essenciais para pensarmos os riscos daqueles corpos diante do lugar que viviam, mas ao mesmo tempo, trabalhar esse risco na dança.

TFD através da graduação, que acredito na fala de Fayga Ostrower (2013, p.9), em que

[...] o homem é um ser formador. Ele é capaz de estabelecer relacionamentos entre os múltiplos eventos que ocorrem ao redor e dentro dele. Relacionando os eventos, ele os configura em sua experiência do viver e lhes dá um significado.

A formação de um repertório próprio de vivências desencadeiam em uma compreensão pessoal sobre a TFD, pois apesar de termos os mesmos educadores que nos transmitem o conhecimento sobre a Teoria, acredito que cada aluno a absorva de uma maneira, e é isso o que faz dele um ser único em sua experiência, pois “O acontecimento é comum, mas a experiência é para cada qual sua, singular e de alguma maneira impossível de ser repetida.” (BONDÍA, 2012, p.27)

Essas experiências que são únicas para cada corpo também constituem a própria TFD, que não propõe uma vivência igual para todo indivíduo, “[...] a TFD é um protótipo do conhecimento da/na dança, aplicado singularmente por cada dançarino [...]” (MOTTA, 2006, p.81), em que cada um possa fazer suas próprias relações e transformações de acordo com aquilo que experimenta e investiga dentro dos estudos dos Parâmetros.

O outro projeto no qual estive em contato com a TFD foi o “Dança, Arte, Ciência e Criação: Vila em Dança”, coordenado pela professora Ana Célia Sá Earp, filha de Helenita Sá Earp. Ter contato com essa professora dentro de um projeto acarretou com que eu entendesse outros lados da TFD, já que Ana Célia, assim como outros professores da graduação, teve um contato direto com a Teoria, aprofundando a pesquisa com a própria fonte: Helenita.

Nesse projeto, entre os anos de 2014 e 2015, tive a experiência da docência com crianças em um galpão reformado pela professora Ana Célia e localizado na Vila Residencial da UFRJ. Nesse momento pude aprofundar a TFD para uma faixa-etária bem específica e refletir pedagogicamente por outros caminhos que fazem conexão com a dança.

Entender a TFD para as crianças pode ser algo desafiador. Através dos Parâmetros da Dança, comecei a pensar em trabalhá-los a partir de materiais que fossem próximos à criança, como por exemplo: utilizar de cordas para investigação dos níveis do corpo e saltos, bolas para formas, peão para giros, ou contando histórias que reverberam na investigação de movimentos. Mas, como eu já pontuei,

a TFD não se finda somente nos Parâmetros. Uma das questões pesquisadas por Helenita é a interdisciplinaridade, e “[...] a TFD, que já nasce sobre a bênção de diversas disciplinas, utilizando seus diferentes conceitos e tentando fugir [...]” (MOTTA, 2006, p. 78), “[...] à falha da maioria dos métodos [na dança] que se limitam a um determinado horizonte [...]” (EARP, 2000, p. 5 apud. MOTTA, 2006, p. 78).

Assim, fazíamos muitas relações com outras áreas. A música, por exemplo: Um estudante que estava no curso de graduação em música se destinava para as aulas de dança para fazer a parte musical. A partir daí, começávamos a pensar em como as movimentações se davam por meio da musicalidade, trabalhando tempo e contratempo. Ou ainda, como a música poderia ser feita com diferentes objetos ou mesmo com sons do próprio corpo.

Outra relação surgiu das artes plásticas, também através de alunas da graduação na Escola de Belas Artes que pensavam nesse viés. As crianças se pintavam dançando, viam as produções de outros colegas, adornavam o espaço de aula, produziam recursos materiais que serviam para as aulas de dança e que tivessem relação com a investigação de movimento.

Também havia a criação e pesquisa de movimentos a partir de poesias, histórias e cantigas. Dentro disso, iniciamos um trabalho com crianças que estavam tendo dificuldades para aprender a ler e escrever na escola. Uma das meninas da graduação em dança, que possuía “Formação de professores”, iniciou um trabalho com as crianças a partir de leitura de livros e rodas de conversa. Da mesma maneira, eu tentava passar essa experiência delas para as minhas aulas, entendendo a dificuldade daqueles alunos e tentando trazer as conversas geradas para as minhas aulas, por meio das histórias que produziam movimentos, ou até mesmo fazer com que o corpo começasse a escrever através de movimentos no ar.

Dessa forma, fui entendendo na prática e na teoria uma outra maneira de ver a TFD, através dessa interdisciplinaridade, de olhar para além dos Parâmetros e de entender o contexto social no qual aquelas crianças estavam inseridas e suas necessidade, sendo esta última questão pontuada no capítulo anterior, tendo como ponto de vista Darcy Ribeiro e Ana Mae Barbosa. O fato de a grande maioria nunca ter feito uma aula de dança, de música, ou de não ter a oportunidade de participar de qualquer outro tipo de aula extracurricular, fazia com que o projeto fosse visto como uma maneira de essas crianças terem novas oportunidades e conhecimentos gerados a partir da arte, mas também um olhar para o projeto como “válvula de

escape” e de uma certa “segurança” principalmente para os responsáveis, já que anteriormente muitas crianças chegavam da escola e ficavam nas ruas da Vila o dia inteiro sem alguma ocupação.

É importante ressaltar que a Vila Residencial é uma comunidade localizada dentro da Ilha do Fundão (RJ), por isso, é composta por famílias que já vivem ali por anos e alugam casas para os estudantes que estudam na UFRJ no Campus do Fundão. Como ex-moradora da Vila, percebi que algumas dessas famílias não tinham condições financeiras de arcar com atividades extras para seus filhos, como aulas de dança, esportes, levar a teatros ou cinemas. Por isso, ao entrar no projeto “Vila em Dança”, comecei a entender a importância de ter um espaço naquela comunidade direcionado principalmente para os moradores, proporcionando o acesso e a oportunidade deles em usufruir dessas atividades que não eram oferecidas anteriormente naquele ambiente. Para as crianças, aquele se tornou um ambiente acolhedor, em que elas podiam sair da escola e desfrutar de diversas ofertas de aulas, de um local seguro que pudessem brincar e conversar com seus amigos. Se tornou um espaço coletivo, um espaço para a comunidade.

Eu, como educadora naquele espaço, passei a entender que apesar de talvez alguns alunos nunca terem tido a oportunidade de realizar aqueles tipos de atividades, eram pessoas que tinham saberes em relação àquela localidade. Muitos deles ajudavam o projeto a se ampliar na comunidade e se aproximar cada vez mais dos outros moradores. E, assim, é possível olhar para o trabalho docente como algo que não pode ser solitário, e sim, em concordância com os outros indivíduos que fazem parte dele, nesse caso, os próprios moradores. Por vezes, saímos com as crianças para divulgar o projeto, e elas, que conheciam os outros habitantes, faziam a ponte entre nós e eles. Esse ato fortaleceu o nosso trabalho com a ação e ajuda daqueles que viviam ali, por isso, tornou-se importante para nós perceber que há um saber “[...] socialmente construído na prática comunitária [...]” (FREIRE, 1996, p.30), e que sem eles nosso trabalho seria muito mais árduo. Construir relações de apoio entre educandos e comunidade se torna essencial para entendermos também os caminhos possíveis para o nosso próprio trabalho. Os moradores têm conhecimento das relações que rodeiam sua comunidade. É através deles que podemos construir redes e penetrar cada vez mais em seu cotidiano, na procura por entender como atingi-los com as nossas propostas de atividades, mas sem desrespeitar seus costumes.

Ter essas experiências a partir da inserção em projetos no interior da própria Universidade possibilitou que os saberes que eu adquiri a partir dessas diferentes vivências com a TFD fossem um alicerce para repensar os processos pedagógicos no meu fazer docente fora desse espaço. É importante refletir nas transformações com que esse corpo sofre no ambiente universitário, chegando com suas opiniões e saindo com mais ideias que surgiram por meio das pesquisas e diálogos que se tornam pontos positivos para suas outras e novas ações fora desse ambiente ao finalizar a graduação. Por isso, posso afirmar que ter vivenciado a TFD nesses dois projetos abriu meu olhar sobre como me relacionar com os educandos, na investigação e criação de atividades para investigação dos movimentos que proponho na aula, na diversidade existente entre os corpos e na maneira como cada um se movimenta; como eu posso trazer diversos recursos (objetos, vídeos, imagens, histórias) para a sala de aula e relacionar com outras áreas de saberes, e, como a criação coreográfica não precisa partir de movimentos que eu estabeleço previamente, mas de um diálogo que faço com meus alunos e os instigo a criarmos em conjunto.

3.1 – EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS: OUTROS CAMINHOS DE DIÁLOGOS E DESCOBERTAS PARA A PRÁTICA DOCENTE

Como anteriormente pontuado, defendo a importância de que cada discente durante a sua graduação consiga conectar, associar e construir redes a partir daquilo que investiga e processa, no entendimento de que “Ao ingressar nos cursos de graduação, o aluno inicia uma caminhada. Pensemos, portanto, que, em sala de aula, o aluno está caminhando seu próprio processo; caminhando cada um dos dias de seu processo vivencial.” (ROCHA, 2010, p.98). Essas redes tornam-se relevantes para os vínculos que serão feitos fora da Universidade, quando esse estudante poderá pôr em prática no seu campo profissional as relações que ele mesmo desenvolveu e julga importantes para estarem presentes em seus próprios métodos de trabalho. Existem conexões que ocorrem fora das aulas da graduação, fora dos cursos voltados para o processo formativo docente e que promovem a ampliação da formação de uma pessoa enquanto futuro educador.

Apesar de ter iniciado a licenciatura em dança somente em 2017, hoje vejo que a minha formação enquanto docente se iniciou desde o bacharelado em dança, quando os meus estudos, os projetos de pesquisa e extensão nos quais participei e as minhas práticas de dança se voltavam, talvez mesmo sem eu querer, para a sala de aula. Naquele momento, eu permitia que essas experiências acontecessem em mim como uma oportunidade de algo novo ocorrer, na busca por maiores conhecimentos na área da dança, compreendendo que “É incapaz de experiência aquele a quem nada lhe passa, a quem nada lhe acontece, a quem nada lhe sucede, a quem nada o toca, nada lhe chega, nada o afeta, a quem nada o ameaça, a quem nada ocorre.” (BONDÍA, 2002, p.25)

Inúmeras vivências fazem parte da formação docente e compõem o desenvolvimento do ser professor, seja dentro da sala de aula da graduação em licenciatura na área ou fora dela. E são essas experiências que constituem e revelam muitos dos posicionamentos do educador na sua própria prática pedagógica.

É dessa mesma maneira que eu venho me posicionando na minha prática profissional. A partir das redes que foram construídas durante o caminho seguido no decorrer da graduação e em outros momentos, hoje, enxerga-se como foram importantes para a compreensão daquilo que eu julgo admirável pôr em prática dentro da sala de aula junto aos discentes com os quais atuo.

A partir de agora, as experiências descritas e relacionadas neste momento do capítulo se prolongam para além das aulas na graduação e projetos de pesquisa que possibilitaram o contato com a TFD ao longo da vivência universitária. Essas experiências traçaram caminhos para que a minha trajetória profissional se concentrasse na dança voltada para o espaço de ensino básico. Apesar de ainda não estar inserida em escolas em que haja a dança como disciplina curricular obrigatória, me incluo em escolas particulares em que a área se apresenta como atividade extracurricular.

É importante pontuar que a dança como atividade extracurricular aparece em grande parte com a demanda do ensino de uma modalidade específica em escolas particulares da cidade do Rio de Janeiro. No meu caso, desde 2016 trabalho principalmente com o ensino de ballet (uma das modalidades mais requisitadas pelas escolas da cidade) voltado para a educação infantil, principalmente com a faixa de idade entre 3 a 6 anos.

O ensino de uma única modalidade de dança na escola faz parte da escolha do próprio espaço de educação e de uma procura pelos responsáveis em um método de dança específico. No caso do ballet, existe uma relação histórica de poder, estética corporal, conexão com as classes mais altas da sociedade, encantamento do espectador ao assistir aos espetáculos e das pessoas que têm o sonho de aprender esse estilo de dança. Acredito que essas questões aumentem a preferência em apontar o ballet como prática mais exigida neste ambiente de ensino e isto eu compreendi com o decorrer da minha experiência na prática docente.

Entender e pesquisar cada vez mais sobre a dança dentro da escola de ensino básico foi essencial para que meu trabalho se desenvolvesse e ampliasse meu olhar acerca dos processos de ensino-aprendizagem dessa arte, de maneira a não se limitar a um ensino enrijecido da técnica do ballet. A licenciatura em dança foi indispensável na minha trajetória, principalmente pelo fato de haver outros estudantes que também tinham o foco para a dança dentro da escola, o que constrói laços de experiências que são compartilhadas através dos diálogos. Ter diferentes visões, conhecimentos e estudos te rondando auxiliam em uma maior compreensão das questões que cercam a área da dança nas suas mais diversas modalidades.

Então, acredito que a formação docente também ocorra fora dos muros da sala de aula da Universidade, sem a supervisão do professor do curso, mas conjuntamente com as conversas e discussões nos corredores, no transporte de volta para casa, através das redes sociais. Foi dessa maneira que aos poucos comecei a ter a visão da dança não dividida em modalidades, mas nas diversas experiências que eram expostas nos diálogos com colegas que trabalhavam a dança de diferentes maneiras. Isso me fez pensar a dança na escola enquanto uma cadeia de possibilidades, e não limitada a uma única técnica codificada, buscando possibilidades através dos movimentos que os próprios discentes trazem, a partir de suas criações e experiências com as diversas danças por eles vivenciadas no dia a dia, pois,

O professor, engajado aos contextos dos alunos, se torna um propositor, e, principalmente, um articulador, um interlocutor entre estes contextos e o conhecimento em dança a ser desenvolvido na escola. Ou seja, conectado ao universo sócio político-cultural dos alunos, cabe ao professor também escolher e intermediar as relações entre a dança dos alunos (seus repertórios pessoais e culturais como o rap, o funk, a dança urbana ou ainda suas escolhas pessoais de movimento), a dança dos artistas (o mestre de capoeira, a passista, um coreógrafo contemporâneo) e o conhecimento em sala de aula. (MARQUES, 2012, p.35-36)

E por mais que as minhas aulas nas escolas sejam voltadas para o ballet, me preocupo com os repertórios que são próprios de cada criança e em como elas se movimentam livremente. Creio que o ensino de determinada modalidade não deva suprimir as experiências anteriores e cotidianas, mas estender as vivências. Por isso, os processos dialógicos desenvolvidos com outros colegas da profissão foram importantes para ampliar o olhar acerca das oportunidades geradas a partir da dança na escola e entender que o ballet pode acontecer na comunhão com outras práticas corporais, em um processo mais libertador, fugindo de padrões mais rígidos do movimento, e isto não diminui o seu valor ou seu processo de ensino. Trabalhar a modalidade com este entendimento também faz parte da formação docente, que ao capacitar o ser em contínuo processo de se “constituir professor”, possa se abrir e abrir os alunos para diversas possibilidades.

Acredito que a busca pelas aulas de ballet nas escolas seja por vislumbrar uma perfeição nessa dança e nos corpos que tem um padrão estético “ideal”³⁷ para a sociedade e, ao mesmo tempo, em trazer para si algo que está distante, que não é de fácil acesso para alguns, pois conseguimos ver aulas extras dessa modalidade até mesmo em comunidades do Rio de Janeiro, sendo que parte desses alunos nunca nem conseguiram assistir espetáculos de ballet ao vivo nos teatros da cidade. Creio que, entre as crianças, o ballet tenha tomado proporções tão grandes por conta de uma popularização dessa modalidade que tem conquistado o horário extra das escolas, de projetos sociais, e até mesmo, por conta de toda uma condução da mídia produzindo uma imagem da bailarina com características de: perfeição, beleza, delicadeza e leveza. Essa figura está presente nas propagandas, filmes, desenhos, capas de caderno, livros, outdoors e mochilas, o que pode fazer com que a criança cresça com essa representação e possa ter o desejo de alcançar essas mesmas características.

Esta percepção me ocorreu através da prática do dia a dia dentro do espaço escolar. Dessa maneira, a formação docente se aplica para além do discurso teórico, é a experimentação daquilo que estudei nas aulas da graduação e nos diálogos de corredores com colegas do curso. A prática formativa é uma continuação incessante

³⁷ A palavra “ideal” é destacada aqui pois pensamos em uma relação histórica em que o corpo magro é visto com uma relação de perfeição por muito tempo. Hoje estamos ultrapassando esses ideais e compreendendo outras formas de ver a beleza dos corpos.

e não se estabiliza com a saída da graduação ou a entrada do educador na escola, é um constante processo.

Ao atuar em escolas particulares de formação básica, percebi que existem certas dificuldades, como os eventos de dia das mães, dia dos pais, festa junina, final de ano, que se tornam, em alguns casos, um recorrente trabalho do professor para ter que montar coreografias de apresentação. Seria uma utopia se a dança pudesse

[...] deixar de ser inclusa somente nas programações festivas, reproduzindo, através de coreografias, modelos de uma sociedade que privilegia a técnica em detrimento da contextualização. A crítica à função mecanicista e reprodutora da dança, portanto, é fundamentada no olhar conservador e tradicionalista que a sociedade e, por consequência, a escola, ainda tem em relação à sua prática. (MAÇANEIRO, 2010, p. 215).

Este é um importante ponto a ser pensado e repensado cada vez mais no espaço escolar que pode reproduzir e no qual podem predominar ações arcaicas que dificultam a possibilidade de proporcionar outros meios de conhecimento aos alunos.

Nesse sentido, este posicionamento ocasiona a dificuldade no trabalho do educador que pode não ter certa autonomia em sua prática pedagógica ao sempre ter que preparar coreografias para os eventos, bem como não ter um diálogo que amplie suas relações com outros educadores e atividades oferecidas na escola, já que seu papel fica restrito na função de preparação das “dancinhas das apresentações”, tornando sua prática solitária e empenhada em fins coreográficos para os eventos escolares. Assim, o docente em dança sofre com a falta no aprofundamento do diálogo entre ele e o restante do corpo docente que compõe a escola, sua prática se distancia de outros educadores, sendo muitas vezes um trabalho que foge da convivência com os demais e não mais com tantas possibilidades dialógicas como havia com colegas da dança dentro dos muros da Universidade.

Existe dificuldade em alcançar essa visão pedagógica que queira se distanciar das práticas excessivamente coreográficas nas escolas pois em alguns momentos, nós, professores, somos instigados ao processo de ensino endurecido da dança. Isso acontece principalmente quando alguns responsáveis acham que as crianças precisam sempre de uma demonstração coreográfica para mostrar aquilo que aprendem, e ainda tem um olhar de que elas não têm adquirido conhecimento algum em sala de aula por talvez não saberem executar passos com “perfeição”, pois tomam

como base bailarinos mais velhos, que praticam dança há anos e possuem uma outra relação técnica com a dança. É de interesse levarmos em conta que a dança nas academias tem sua finalidade na profissionalização e na formação daquele bailarino. Já na escola de educação básica, a dança aparece, ao meu ver, como uma dança que não forma padrões de movimentos, mas constrói corpos para pensar e explorar a educação através da diversidade do movimento artístico.

Este é um ponto fundamental a se pensar pois a dança proposta pela TFD vai além desse pensamento de execução perfeita do movimento, que pode até gerar um desgaste corporal e mental pela quantidade de repetições diretas do movimento, principalmente para as crianças, e propõe muito mais uma descoberta sensível através do autoconhecimento e da autocriação, a despertar boas sensações, emoções, sentimentos e, entendendo que a técnica é um processo que vai se aperfeiçoando com o tempo, é um aprimoramento constante, em um processo contínuo de aprendizagem. E por mais que pareça simples uma dança nessas condições, “Propostas com dança que trabalhem seus aspectos criativos e transformadores, portanto, imprevisíveis e indeterminados, ainda “assustam” aqueles que aprenderam e são regidos pela didática tradicional e pelo pensamento conservador.” (MARQUES, 2012, p.20-21), e que buscam que essas aulas exibam seus resultados através de coreografias apresentadas nos eventos escolares.

É um processo prolongado para compreender questões como esta. Alguns educadores dizem que o despertar para certas situações pedagógicas que precisam ser levadas em conta em sala de aula³⁸ só ocorre com tempos de prática, com as experiências que ocorrem no dia-a-dia com os discentes. Concordo com o fato de a parte prática pedagógica nos ajudar e muito para compreendermos pontos importantes na relação educador-educando e ensino-aprendizagem, mas acredito que deve haver um equilíbrio que inclua os estudos teóricos e também os diálogos com outros docentes, pois “[...] prática e teoria são extremamente importantes na metodologia e formação docente, pois permite a interação capacitando ao aluno exercer o diálogo sistematizando a democratização do ensino.” (BRITO, 2018, n.p). Ou, podemos ainda dizer que prática e teoria são sócias nos processos pedagógicos,

³⁸ Temos como exemplo conflitos que ocorrem entre alunos, um discente que está passando por determinado problema na própria escola ou em casa e precisa da ajuda do educador, uma atividade que não está funcionando no momento e precisa ser transformada. Todas essas questões fazem parte do cotidiano do docente que vai aprendendo na prática como lidar com cada situação.

e é no vínculo que se compõem como importante alicerce para o trabalho docente, como aponta Saviani (2012, p.108):

[...] ainda que distintos, esses aspectos são inseparáveis, definindo-se e caracterizando-se sempre um em relação ao outro. Assim, a prática é a razão de ser da teoria, o que significa que a teoria só se constituiu e se desenvolveu em função da prática que opera, ao mesmo tempo, como seu fundamento, finalidade e critério de verdade. A teoria depende, pois, radicalmente da prática.

Ler e buscar em outros pesquisadores da área diferentes pontos de vista e relações que envolvem o espaço escolar se torna relevante para dialogarmos com outras visões ou situações que não conhecemos e conversar com as nossas práticas para compor o caminho que queremos seguir nos processos de ensino-aprendizagem em dança, como afirma o educador José Carlos Libâneo:

[...] o domínio das bases teórico, científicas e técnicas, e sua articulação com as exigências concretas do ensino, permitem maior segurança profissional, de modo que o docente ganhe base para pensar sua prática e aprimore sempre mais a qualidade do seu trabalho. (1994, p.28 *apud* BRITO, 2018, n.p).

Procurar outros olhares para conversar com diversos autores, pesquisadores e críticos da dança e educação se torna essencial para trilharmos um caminho que possa permear por aprendizados, interesses, descobertas, investigações e diálogos que nos leva a um trabalho de construção de redes daquilo que acreditamos e queremos para nossa prática pedagógica em dança.

Apesar de utilizar a TFD como base teórica e “motor” da minha prática pedagógica, de entendê-la como fundamental para a minha formação durante as aulas na graduação e projetos de pesquisa e também para me compreender hoje como docente, não basta colocá-la como única parte responsável para o meu entendimento enquanto educadora. Existem outras relações que ocorreram e ainda ocorrem, seja dentro da sala na Universidade, no diálogo com docentes e colegas da graduação e da área da dança, e a própria prática em escolas que possibilitam que a formação docente ocorra em diversas instâncias e seja perpétua. Mas em conjunto com todas essas vivências, a TFD é essencial para os caminhos de ensino-aprendizagem que julgo importantes na prática de dança, nos processos de ensino-aprendizagem que eu escolhi para fazerem parte do meu cotidiano docente-discente. Diante do exposto, no próximo capítulo aprofundaremos as reflexões e apresentaremos de forma mais ampla a TFD.

3.2 POSSIBILIDADES PEDAGÓGICAS EM DANÇA: A TEORIA FUNDAMENTOS DA DANÇA

A partir das diretrizes já expostas no decorrer do primeiro capítulo, traçamos um caminho de entendimento da dança como área de conhecimento importante para estar inserida na grade curricular das escolas. E, como área de conhecimento, a dança possui seus recursos pedagógicos próprios que podem proporcionar uma maior abertura do indivíduo consigo, com outras pessoas e culturas.

Neste momento, iremos apresentar de forma mais robusta como a TFD se coloca como recurso pedagógico e, para isto, será necessário aprofundar em sua estrutura e entendê-la como possível caminho de contribuição para o ensino da dança dentro do espaço escolar. Aqui, não se busca um uso da TFD voltado principalmente para os princípios coreográficos, mas um olhar para os princípios pedagógicos e filosóficos, entendendo que as reflexões de Helenita para o processo de ensino-aprendizagem em dança, com um olhar sensível e extenso às diversidades que a dança pode promover, se tornam tão relevantes quanto nos prendermos a estruturas e formas de como ensinar e executar essa arte.

Helenita Sá Earp, professora Emérita de dança da Universidade Federal do Rio de Janeiro-UFRJ, começou a lecionar no primeiro Curso Superior de Educação Física no final da década de 1930, na Universidade do Brasil (também denominada atualmente como Universidade Federal do Rio de Janeiro), introduzindo a dança no ensino das Universidades do país nos cursos de educação física. De acordo com o professor André Meyer (2012, p.66),

Nesta época, o tempo destinado à prática da dança no currículo da educação física era pequeno e insuficiente para o pleno desenvolvimento do profissional de dança. Assim, com o objetivo de aprofundar a qualificação dos professores e coreógrafos, passou a ministrar cursos de especialização *lato sensu* e simultaneamente criou o Grupo de Dança.

Durante sua trajetória enquanto professora universitária³⁹, Helenita pesquisou o corpo na dança de maneira aprofundada sem definir uma estrutura de

³⁹ O desenvolvimento de pesquisas dentro da Universidade é importante para entendermos a relevância deste espaço para o progresso e construção de estudos voltados para a dança, já que principalmente as Universidades públicas têm se tornando um grande campo de disseminação de informações e comunicações através das pesquisas. Na época em que Helenita lecionava não se tinha o reconhecimento necessário da dança como área de conhecimento dentro da Universidade, mas,

movimentos fixos, mas promovendo “[...]uma visão de dança como inerente a todos, uma dança que promova a sabedoria, mais do que o acúmulo de informações, destrezas e habilidades [...]” (MEYER, 2012, p. 65). A pesquisa de Helenita não tem seus fins em uma modalidade específica de dança, nem foco em uma faixa etária, bem como não se propõe a trabalhar com um modelo corporal exclusivo, mas busca abranger qualquer corpo que esteja disponível a dançar.

A Teoria Fundamentos da Dança, desenvolvida durante o tempo em que ela esteve enquanto professora na Universidade, é uma pesquisa que busca estruturar a criação e o ensino em dança através de fundamentos que dialogam com outras áreas de conhecimento⁴⁰ e priorizam um aprofundamento da pesquisa corporal através da dança. Os Parâmetros da Dança classificados nos estudos da TFD, são relações para uma pesquisa de aspectos da corporeidade denominados como: Movimento, Espaço, Forma, Dinâmica e Tempo. Em vez de definir formas de se movimentar, estes agentes contribuem para a ampliação, investigação, diversificação dos gestos e possibilitam o aprofundamento das qualidades e do mais íntimo movimento em cada sujeito, como bem evidenciado pela professora Maria Alice Motta:

[...] os parâmetros são os fragmentos que compõem o Mosaico da teoria [...] embora estes parâmetros habitem toda uma sorte de eventos nas ciências, eles deverão ser compreendidos como parâmetros do corpo, inseridos num dado contexto como fatores variantes das ações deste mesmo corpo. Movimento, Espaço, Forma, Dinâmica e Tempo: cada um desses fragmentos expressa um conceito que o difere do outro e singulariza sua estrutura. [...] cada qual sendo singular e plural em si mesmo, não pode ser visto elementarmente. Sua complexidade de fragmento só é possível no todo que constrói (a teoria) e que também o constitui. (2006, p. 93)

Além disso, para auxiliar no processo de ensino-aprendizagem, Helenita também pesquisou modelos de aulas, os quais denominou Lições: Lição Completa, Lição de Estudo, Lição de Laboratório, Lição de Coreografia e Lição de Treinamento. Apesar de não focarmos nesta parte da pesquisa, é importante termos em mente que os Parâmetros e Lições são aspectos que auxiliam muito a se pensar em variadas

acredito que através de propostas como a da professora, hoje, pode-se ver maiores aberturas e entendimentos da dança dentro dos espaços de ensino, como as escolas básicas e as próprias Universidades.

⁴⁰ “[...] Helenita buscou uma interrelação de conteúdos com as ciências e a filosofia, de modo que estas áreas de conhecimento fornecessem subsídios para a instauração de novos eixos de estudo e de compreensão da própria dança [...]” (MEYER, 2012, p.69)

formas de pesquisa do movimento que também podem ser utilizadas dentro de sala de aula.

O processo de pesquisa em dança que Helenita desenvolvia dentro do curso de Educação Física não foi algo fácil. É importante pontuarmos o momento histórico em que foi se compondo: uma mulher, professora e dançarina, teve suas dificuldades de implementação da dança em um espaço dominado por homens na Escola de Educação Física da UFRJ, em meados do século XX, onde havia - ou ainda existem - certas opiniões em relação a esta linguagem como possível área de conhecimento dentro de um curso tradicional, em que o corpo (principalmente o feminino), naquela época, ainda era muito julgado pelo seus movimentos libertadores, o que a dança de Helenita propunha em demasia. E ainda, nos dias atuais em que a dança ganhou uma autonomia na Universidade, tendo um curso próprio, podemos ver uma disputa entre a educação física e a dança voltada para a capacidade de quais profissionais estariam aptos a ministrar aulas de dança principalmente em escolas de ensino básico.

Há uma tensão inegável entre os profissionais destas duas áreas, ou seja, os intelectuais e professores de dança consideram os profissionais da Educação Física incapazes para trabalhar este conteúdo, por o fazerem, geralmente, de maneira acrítica e superficial, enfatizando a abordagem tecnicista da mesma, e do outro lado, os profissionais da Educação Física, se consideram no total direito em desenvolver este conteúdo devido a sua formação acadêmica, por ter estudado anatomia, cinesiologia, atividades expressivas e lidar diretamente com o movimento. (FERRAZ, 2000, p.14-15 *apud* PEREIRA; HUNGER, 2006, n.p)

Por isso, há relevância em entendermos que a dança passa por obstáculos não somente na educação do ensino básico ao não ser reconhecida amplamente como área de conhecimento autônoma por parte da própria sociedade, e dentro da própria Universidade. Isto não quer dizer que a dança não possa aparecer dentro do curso de Educação Física, mas é necessário compreender que existem outras questões, além das anatômicas e cinesiológicas, que a compõem e que, ao meu ver, são de necessidade estudar para ministrar aulas específicas dessa área artística, principalmente dentro das escolas.

Para Helenita, entender a autonomia da dança dentro desse espaço, era também estabelecer novas diretrizes corporais para os corpos da graduação em Educação Física, dando-lhes novas vivências. E,

Ainda que, no início de sua carreira, a dança estivesse encapsulada na cadeira de ginástica rítmica, disciplina curricular do curso de graduação em educação física, o desenvolvimento de um persistente trabalho de ensino e

pesquisa, fez com que a professora Helenita, criasse as condições para que a dança se tornasse primeiramente uma disciplina autônoma [...]. Segundo seu depoimento, a sua principal dificuldade na educação física decorria da incompreensão de colegas quanto às exigências da especificidade e da identidade própria da dança [...]. Ela buscou auxílio para construir parâmetros para a dança, tanto na medicina, em suas várias especializações, quanto na física e matemática [...] este esforço intelectual, a torna precursora também na ousadia de ir além de sua área de conhecimento, para legitimar as bases de suas afirmações teóricas. (CARDOSO, 2000 *apud* MEYER, 2012, p.69)

Outro ponto importante a destacar é que na primeira metade do século XX, novas correntes de pensamento da dança cênica, principalmente através de dançarinos e coreógrafos europeus e estadunidenses, penetraram em diversos países, inclusive o Brasil, que importou dessas teorias em uma espécie de modernização da dança. Pesquisadores nos trouxeram outros olhares, correntes e conceitos para os processos criativos na dança. Isadora Duncan, Martha Graham, Rodolf Laban, são alguns dos nomes que trazem novas propostas de pesquisas de movimento para além das possibilidades por anos sugeridas pelo ballet.

A Dança Moderna tem a sua técnica própria, através da qual podemos reconhecer os elementos que integram a composição coreográfica: o uso do espaço convencional com linhas paralelas, diagonais, fileiras, círculos, etc.; movimentos naturais e expressivos: o uso do centro do corpo, com relaxamento e contração muscular e os pés descalços, efeitos de iluminação com cores de tons de nuance variados; temas inspirados em poesias, na espiritualidade e nas mitologias; e, por fim, o figurino romântico, com túnicas e/ou vestidos longos e de tecidos leves ou ainda de malha elástica colados no corpo etc. (MARCOS, 2002 *apud* VIEIRA, 2009, p. 8)

A partir de suas pesquisas e influenciada por nomes como os citados acima, Helenita conseguiu um vasto arcabouço para que seus alunos tivessem experiências significativas em dança. Aqueles que ingressaram em seu projeto ou companhia de dança fundada por ela, também realizavam estudos não somente dentro da Universidade, mas em espetáculos dentro e fora do país. Por meio dessas vivências e das diversas investigações em dança construídas neste espaço, muito se alcançou nos anos posteriores, o que permitiu um desenvolvimento desta área dentro da própria UFRJ⁴¹. E mesmo o trabalho sendo iniciado através da professora Helenita, outras

⁴¹ Em 1939, Helenita, introduziu a disciplina "Rítmica" no curso de licenciatura em educação física da UFRJ. E, logo após, criou o "Curso de Especialização em Dança e Coreografia". Em 1943, nasceu o projeto extracurricular "Grupo Dança da UFRJ", que hoje é dirigido pelos professores Ana Célia Sá Earp e André Meyer e tem como atual nomenclatura "Companhia de Dança Contemporânea da UFRJ". Em 1970 é criado o Departamento de Arte Corporal, específico para a dança. Em 1994 é aberto o curso de bacharelado em dança. Em 2000 é implementado o "Curso de Especialização em Dança-Educação da UFRJ". Já em 2010 são implantados os cursos de licenciatura em dança e bacharelado em teoria da dança (o primeiro da América Latina).

peças participaram para que a dança hoje tomasse outras proporções dentro desta Universidade. Discípulos de Helenita foram responsáveis por propagar sua pesquisa e prosseguir com a ampliação da dança no meio universitário, criando assim cursos de especialização e graduação.

Entendendo a trajetória de Helenita e sua inserção no espaço Universitário, a proposta se torna compreendermos pedagogicamente a sua pesquisa - intitulada primeiramente como Sistema Único da Dança, e que mais tarde se fortifica como Teoria Fundamentos da Dança - e, como ela pode estar inserida dentro de espaços escolares. Apesar de pontuarmos os três cursos de graduação em dança da UFRJ, nos próximos capítulos se destaca o curso de licenciatura em dança, que tem como um de seus propósitos o estudo das possibilidades pedagógicas de ensino-aprendizagem em dança.

Helenita não buscava um olhar de como ensinar e aprender passos de dança, mas sim, um processo que fosse sensível para o docente e o discente, em que uma relação de afeto fosse construída entre esses agentes, de forma que o professor pudesse entender seus alunos não somente no espaço em que ocorrem as aulas, mas em toda a sua vida⁴², a enxergar que o papel do professor pode afetar de forma positiva ou negativa os processos que o discente vivencia naquele espaço, como a professora pontua:

A responsabilidade da professora é muito grande. A sua influência sobre as alunas não só se manifesta no campo do movimento, atinge as esferas mais profundas da personalidade. Poderá moldar temperamentos fortes, seguros, conscientes, retos, apreciadores da beleza, do ritmo, da harmonia, da arte. Poderá criar espíritos fúteis, exibicionistas, para os quais a dança constitui apenas um meio de exibição, apreciadores de gestinhos tolos, corriqueiros, insignificantes, que não traduzem nada, apenas um conceito errado de estética e arte. (EARP, 1948, p. 42 *apud* MOTTA, 2006, p.120-121)

Neste viés, a TFD se aproxima do pensamento do educador Paulo Freire ao pontuar a responsabilidade do docente em suas práticas educativas. O modo como nos colocamos, como interagimos e nos aproximamos da vida desses estudantes, levando em conta as circunstâncias vivenciadas por eles (como espaço que moram, como é o núcleo familiar, as opiniões, os sentimentos), é parte de todo um cumprimento de tarefas que permeiam o fazer docente e a maneira como nos

⁴² “Como ser educador, se não desenvolvo em mim a indispensável amorosidade aos educandos com quem me comprometo e ao próprio processo formador de que sou parte?” (FREIRE, 1996, p. 67). Uma das propostas também evidenciadas pelo educador Paulo Freire. Há essa relação de importância na construção de afeto entre educador e educando.

relacionamos com esses agentes, influencia na vida dos discentes e, “Às vezes, mal se imagina o que pode passar a representar na vida de um aluno um simples gesto do professor. O que pode um gesto aparentemente insignificante valer como força formadora ou como contribuição [...]” (FREIRE, 1996, p. 42). É importante destacar que esse olhar também se aproxima dos pensamentos de Ana Mae Barbosa e Darcy Ribeiro, já comentados anteriormente, quando também pontuam a relevância em olharmos o discente como um todo, e não só dentro do espaço de sala de aula. Há a necessidade de entendermos que os educandos têm vida fora da escola e como as nossas relações interferem no cotidiano de suas vidas.

Quando pensamos em aulas de dança na escola, é relevante percebermos as movimentações dos alunos para compreendermos como esses indivíduos se expressam e como o trabalho do professor pode conversar com o que eles exprimem. O corpo diz muito a respeito dos sentimentos e das experiências anteriores dos alunos e, por meio dele, buscando uma leitura da expressividade, conseguimos também entender como podemos dialogar com esses indivíduos. Por exemplo: um corpo fechado às propostas das aulas e que não interage bem com outros corpos, pode não ter uma abertura às atividades que propõem um diálogo construído através das movimentações, relações de contatos corporais com os demais e ser tímido quando outros lhe observam dançando. Por isso, há a necessidade de nós, educadores, estarmos sempre disponíveis a uma prática educativa aberta aos alunos, que os ouça e dialogue com as possibilidades e dificuldades que eles apresentam em sala de aula.

Uma educação disposta a transformar seu discurso, se e quando necessário, que entenda que o discente é parte inerente do processo formativo, que sem a relação professor-aluno não há educação. É dessa maneira, que enxergo na TFD um afastamento de uma educação bancária e uma aproximação a um processo de ensino-aprendizagem formado na comunhão e dialogicidade entre os dois agentes principais, docente e discente.

A educação bancária, evidenciada por Paulo Freire, serve à dominação, ao depósito de conhecimento, sendo que ao educador

[...] não cabe nenhum outro papel que não o de disciplinar a entrada do mundo nos educandos. Seu trabalho será, também, o de imitar o mundo. O de ordenar o que já se faz espontaneamente. O de “encher” os educandos de conteúdos. É o de fazer depósitos de “comunicados” – falso saber – que ele considera como verdadeiro saber. (FREIRE, 1987, p.36)

Nesse viés, é importante evidenciarmos a necessidade de compreendermos a TFD como possibilidades de pesquisa do movimento, e não como uma investigação inflexível corporal, o que pode gerar em uma educação em dança que deposite conteúdos ao invés de trabalhar a pesquisa e criação. Se o educador estiver mais preocupado em ensinar rigidamente os Parâmetros que envolvem a TFD e suas variações, por exemplo, pode acabar proporcionando uma educação que preencha os discentes de informações, mas sem a sensibilidade, a experimentação e o aprofundamento necessários para se compreender que a dança vai além desses agentes. Sem que esse trabalho signifique aos educandos e possibilite uma real experiência.

O pensamento de uma educação que se faz através da mediação, do diálogo, da autonomia, criação e da construção do conhecimento nas dinâmicas promovidas entre educador e educando, é essencial para compreendermos uma dança que não está pronta, mas que forma e se edifica, se faz nesses conjuntos e se relaciona com os saberes provenientes de ambos os indivíduos que compõem o espaço educativo.

Nessa relação se forma a postura do educador perante aos alunos, com um olhar atento e aberto às suas manifestações corporais, de maneira a não interromper a liberdade de expressão de cada educando. A demonstração de exercícios por parte do professor é importante para que movimentos sejam repetidos e processados pelos educandos, o que auxilia na ampliação de seu repertório corporal e promove maiores entendimentos de determinadas técnicas e modos de se movimentar. Por mais que haja essa repetição é necessário saber trabalhar com a autonomia⁴³ e com a individualidade criadora de cada pessoa a partir também da diretividade de imitação de determinados movimentos. É através dessa compreensão que podemos enxergar uma experiência na dança que adquire cada vez mais valor por meio da liberdade na construção de um gesto pessoal. Ou seja,

[...] que no fluxo das relações professor/aluno, coreógrafo/dançarino, sujeito da ação/sujeito à ação, o pesquisador, orientado pelas diretrizes da TFD, independente da posição que ocupe nestas relações, persegue uma autonomia crescente, colocando-se sempre como figura ativa no centro da

⁴³ “A autonomia vai se construindo na experiência de várias, inúmeras decisões, que vão sendo tomadas. [...] A autonomia, enquanto amadurecimento do ser para si, é processo, é vir a ser. Não ocorre em data marcada. É nesse sentido que uma pedagogia da autonomia tem de estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade, vale dizer, em experiências respeitadas da liberdade.” (FREIRE, 1996, p.107)

ação; agente dinâmico da aquisição dos saberes e responsável maior pelo desvelar da própria experiência vivida como criação. (MOTTA, 2006, p.121)

A autonomia é um ponto fundamental na TFD, já que através da pesquisa de movimentos se proporciona inúmeras possibilidades e experiências que se tornam singulares para que cada sujeito forme e se forme em seu fazer criador. Possibilitar que cada corpo tenha a liberdade de investigar as capacidades possíveis em si mesmo, é torná-lo agente ativo de sua própria atuação.

Trabalhar com a autonomia não diz respeito a deixar o educando fazer sem orientação alguma por parte do educador, mas, saber guiá-lo nas propostas sem deixar de possibilitar meios para que ele se descubra em suas próprias ações, para que ele vá “[...] assumindo-se como sujeito também da sua produção do saber, se convença definitivamente de que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua produção ou a sua construção.”, como aponta Freire (1996, p.22). E, nesse viés, através das diretrizes de exploração do movimento da TFD, quanto mais investigações o professor permitir aos seus alunos, e quanto mais profundas elas forem, maiores serão as suas possibilidades criadoras.

A criatividade se dá na abertura, no não aprisionamento do corpo, permitindo que a expressão do movimento artístico se manifeste por meio do próprio ser, da consciência, da percepção que temos em nós mesmos, do autoconhecimento. A dança está em nós e, é necessária liberdade para nos entendermos enquanto produtores dessa nossa dança, criando e transformando movimentos em expressões artísticas.

É relevante pontuar que apesar da liberdade dada aos corpos dançantes, na TFD não se exclui a importância da técnica, pois é através dela que vai se construindo um corpo minuciosamente trabalhado em suas habilidades motoras e ampliando qualitativamente seus gestos. A técnica, para Helenita, é o trabalho feito em adquirir e potencializar as habilidades físicas para a dança, sempre conectados aos processos criativos, ultrapassando o entendimento desse conceito como a adestração do corpo a movimentos preestabelecidos. Assim,

A idéia de liberdade que emana na dança não significa falta de técnica. A execução dos movimentos tem que ser perfeita, embora estes sejam combinações sem limites quantitativos. Mas seja qualquer o movimento tem de haver qualidade, qualidade não se adquire repentinamente por ‘push button’. **É necessário trabalho físico individual. Primeiro o domínio muscular do corpo** [grifo nosso]. Para isso é mister a percepção do detalhe, é imprescindível uma gradação de dificuldades, é determinante a elaboração

de um sistema de aprendizagem lógico, de complexidade crescente. Do trabalho individual passa-se ao trabalho em conjunto. A mente que governa e orienta, vai se alimentando inconscientemente da seiva desse ritmo físico que o trabalho muscular vai produzindo surgindo o ritmo dinâmico e o movimento contínuo. (EARP, 1954, p. 137 *apud* MOTTA, 2006, p.127)

O trabalho individual é também permitir que o discente se encontre em sua dança, “Buscar a profunda dança é ser capaz de mergulhar em si mesmo. Na sua mais íntima potência, para além de qualquer memória ou justaposição de movimentos.” (GARCIA, 2009, p.64). É cada indivíduo que determina sua potência para transformar o movimento em arte.

Ao destacarmos a visão de Helenita em relação à dança como linguagem artística, retornamos a um ponto crucial desta pesquisa: a dança que produz conhecimento enquanto arte. A TDF procura uma dança que promova diferentes meios para o corpo se movimentar na interação com o tempo, estudo das formas, dinâmicas e espaços, fornecendo saberes que se intensificam através da experiência do próprio sujeito, de sua própria investigação, possibilitando conhecimento através dos princípios das ações corporais, e não por padrões fechados de movimento. Isso quer dizer que o conhecimento se dá através de eixos de inúmeras possibilidades do corpo, uma abertura para que cada corpo se expresse e se potencialize conforme se conscientiza das capacidades de ações do seu próprio mover. Assim, os Parâmetros da Dança propostos a partir da TFD procuram permitir o desenvolvimento das potencialidades do indivíduo dando bases para a compreensão do seu corpo fisicamente, mentalmente e emocionalmente, que é onde ocorre o movimento. É através da compreensão de todos os conteúdos que envolvem a TFD, sentidos que cada corpo constrói para si mesmo, da conscientização do fazer dançante, que cada indivíduo amplia seu repertório corporal e dilata seu poder criativo, que está cada vez mais capaz de se libertar em sua própria autonomia.

Os conhecimentos gerados através das interações entre os Parâmetros Movimento-Espaço-Forma-Tempo-Dinâmica promovem uma experiência em dança plural e não fragmentada, onde esses eixos se encontram sempre, dialogam entre si, possibilitam diferentes perspectivas a respeito do corpo individual, do outro e de diversas culturas corporais. E por mais que estejam posicionados separadamente, por uma questão de organização de ensino e criação em dança, os aspectos que os circundam causam uma conexão existente nos Parâmetros que não provoca fórmulas,

mas “[...] um conjunto de conceitos facilitadores para nortear eixos de exploração do corpo em movimento.” (MEYER, 2019, p. 166).

Portanto, entendendo a dança como área artística que produza conhecimento por meio do corpo, e a TFD como recurso para se construir esse conhecimento, podemos pensar na própria TFD inserida dentro das escolas básicas nas aulas de dança, sejam formais ou não-formais, sem a necessidade de limitar em uma modalidade de dança, mas priorizando a pesquisa de movimentos através de diversas possibilidades técnicas, criativas e investigativas que a dança pode proporcionar.

4 A TFD FORA DOS MUROS DA UNIVERSIDADE: CONVERSAS COM EGRESSOS

A formação do docente em licenciatura tem como caminho desenvolver ideias, críticas, vivências e conhecimentos acerca da educação, seja no âmbito escolar ou em outros espaços não formais de educação. No caso da graduação em licenciatura em dança, esses caminhos propõem estudos que abordem o corpo que se movimenta dialogando as experiências estéticas e artísticas com o campo da educação. Segundo o site da Escola de Educação Física e Desportos da UFRJ⁴⁴,

A formação da Licenciatura em Dança tem como princípio fundamental a formação de profissionais da área de arte-educação, voltados para os projetos e instituições de educação, de cultura, de inclusão social e artística. O curso objetiva formar licenciados em dança voltados para a área do ensino fundamental, ensino médio, dança para necessidades especiais, dança em inclusão social e outras áreas de relevância social, além de ser capaz de atuar na área de pesquisa em artes corporais e dança-educação.

A importância desta formação para o campo da dança e para esta pesquisa, está exatamente no fato de aprofundar os estudos da área e proporcionar cada vez mais profissionais habilitados que tenham em seu percurso formativo o olhar focado nos processos pedagógicos escolares e que entendam que,

O objetivo primeiro da formação de professores não deve ser apenas o de ensinar os alunos e professoras a ensinar, e sim ensinar-lhes a continuar aprendendo em contextos escolares diversos. Isso inclui refletir sobre a prática pedagógica, compreender os problemas de ensino, analisar os currículos escolares, reconhecer a influência dos materiais didáticos nas escolhas pedagógicas, socializar as construções e trocar as experiências de modo a avançar em direção a novas aprendizagens, num constante exercício de uma prática reflexiva, colaborativa e coletiva. (BOLZAN, 2007 *apud* OLIVEIRA, 2018, n.p)

Por essas razões, esta pesquisa considera os licenciados em dança, pois são profissionais que se formam propriamente para a atuação no sistema educacional, principalmente nas escolas de ensino básico. Infelizmente, no caso da cidade do Rio de Janeiro, não existem maiores possibilidades de trabalho nos espaços formais. Por isso, muitos dos licenciados também trabalham com atividades extracurriculares dentro das escolas. Isso não quer dizer que seu trabalho seja menos importante ou que possua menos seriedade por parte do próprio profissional, mas fica claro para nós que ao ocuparmos esse espaço fora da grade curricular, em muitos casos, existe um olhar ainda mais desvalorizado para o nosso trabalho por parte de outros docentes e até mesmo responsáveis das crianças. Por enxergar que ambos os trabalhos

⁴⁴ Disponível em: <https://www.eefd.ufrj.br/licenciatura-em-danca>. Acesso em: 15 de janeiro de 2022.

(curricular e extracurricular) têm sua importância para o licenciado em dança, esta pesquisa se volta para esses educadores que atuam no espaço escolar nas formas variadas.

De acordo com o Instituto Festival de Dança de Joinville (2015)⁴⁵, existem cerca de 30 cursos de graduação em licenciatura em dança no Brasil, sendo hoje, dois localizados na cidade do Rio de Janeiro a saber, na UFRJ e Faculdade Angel Vianna. E por mais que possamos ver uma expansão desses cursos, ainda são poucos os licenciados que se formam para dar conta de tantas escolas no país.

No caso do Rio de Janeiro, podemos ver que muitos educadores inseridos nas escolas, principalmente particulares, com atividades extracurriculares, não possuem sua formação voltada para o estudo educacional específico em dança. Podemos apontar a recente criação dos cursos públicos de licenciatura em dança como uma das causas para uma não formação destinada a esta área. Na UFRJ, o acesso foi aberto somente em 2010. Por isso, muitos dos docentes inseridos nas escolas com atividades extras possuem uma formação técnica (através de academias de dança), que a meu ver, amplia a possibilidade desse indivíduo na área artística como dançarino, mas não necessariamente um bom dançarino será um bom docente. E também, alguns desses educadores atuantes no ensino extracurricular possuem o DRT (Registro profissional emitido pela Delegacia Regional do Trabalho) em dança, que regulariza a profissão.

Eu mesma finalizei o curso de bacharelado em dança na UFRJ em 2016 e já iniciei a docência em aulas, só finalizando a licenciatura no final de 2020. Apesar disso, procuro sempre pontuar a relevância de um docente que tem seus estudos voltados para a educação escolar, visto as inúmeras questões que o envolvem, sendo necessário nos apoiarmos pedagogicamente na busca por conhecimentos que ampliem nossa visão acerca da educação e cada vez mais torne nossa formação a mais focada possível nos processos educacionais. Por isso, enxergo a necessidade de uma licenciatura, pois “[...] os cursos de licenciatura favorecem os processos de reflexão. As análises da prática educativa permitem a compreensão do contexto sócio-histórico, que permite uma formação crítica a partir das situações problemáticas.” (ROMANOWSKI et al, 2017, p.1647)

⁴⁵ Disponível em: <http://www.ifdj.com.br/site/wp-content/uploads/2015/07/Graduacoes-em-Danca-no-Brasil.pdf>. Acesso em: 08 de janeiro de 2022.

O Sindicato dos Profissionais da Dança do Rio de Janeiro (SPDRJ) vem pontuando a relevância da obtenção do Registro Profissional para aqueles que desejam trabalhar ministrando aulas de dança, sendo este um registro para os profissionais da área principalmente nas instituições não formais de ensino, mas esta não é uma opção para se obter a titulação de “professor de dança”. A pessoa com formação técnica (voltada para a execução e criação em dança) em uma escola de dança pode passar por uma análise para a obtenção do Registro, e não necessariamente ter uma experiência formativa voltada para a educação em dança. Já a licenciatura entra com a formação específica do docente em dança, e é a partir dela que há sua regulamentação nas escolas.

A experiência do dançarino profissional que tem sua formação voltada para os palcos e para a coreografia é diferente da prática escolar em sala de aula, que exige uma formação prévia a partir dos conhecimentos pedagógicos, curriculares, específicos da disciplina, que são complexos e requerem um docente preparado para atuar e que esteja sempre se atualizando de acordo com a demanda de sala de aula. Há que se ressaltar que existem exceções. Há educadores que não possuem a formação universitária em licenciatura, mas que procuram estar sempre pesquisando e ampliando seu olhar acerca da dança-educação na escola. Porém, por entender exatamente o fato de que um licenciado se forma propriamente para atuar no campo educacional, os considero como prioridade neste estudo.

Licenciados em dança formados na UFRJ atuam hoje em escolas no ensino curricular ou extracurricular - que é o espaço focado nesta pesquisa- e em outros espaços. Dos 20 entrevistados nesta pesquisa, 5 trabalham com dança no contexto curricular (seja em aula específica de dança ou em aulas de artes), e outros 5 trabalham no formato extracurricular. Os outros 10 entrevistados se encaixam em academias de dança ou projetos sociais, mas também, há aqueles que no momento não estão atuando com docência em dança.

Mas, não basta entendermos somente a importância desses indivíduos inseridos com o trabalho de dança dentro da escola, como também, buscar a relevância de suas propostas desenvolvidas nesse ambiente. Relevância esta que se volta para os corpos no qual a educação se direciona, os alunos e alunas, para a sociedade em torno do espaço educacional, para o próprio sistema escolar e a ampliação da dança nesse espaço.

É se direcionando para como a dança se insere hoje nas escolas que esse estudo procura por licenciados que introduzem a Teoria Fundamentos da Dança nesse ambiente educacional, seja em aulas curriculares ou extracurriculares. É importante pontuar que esta não é uma busca fácil, visto que, por uma vivência dentro dos próprios cursos de dança da UFRJ, percebo que muitos discentes do curso não sentem que sua experiência com a pesquisa de Helenita tenha sido suficientemente ampla para que saiam da graduação preparados para inseri-la em suas práticas docentes. Apesar de uma boa receptividade durante as aulas da graduação quando professores a aplicam, existem problemáticas dentro dos próprios cursos de dança desta Universidade que dificultam em uma maior experiência com a TFD para os educandos e futuros licenciados, como veremos ao longo deste capítulo.

As questões que envolvem uma falta de experiência maior com a TFD partem de uma questão estrutural. O que se vê hoje dentro da graduação em licenciatura em dança, mas também no bacharelado e teoria da dança, são muitos educadores que não são formados pela própria Universidade que, por isso, não aplicam a TFD em suas aulas, ocasionando em uma menor vivência desses licenciandos que futuramente poderiam levá-la para as escolas que estariam inseridos. Muitos desses docentes formados em outras Universidades e que atuam hoje nas graduações da UFRJ não tiveram contato com a TFD, ou até mesmo a possibilidade de proximidade com as escritas desenvolvidas por Helenita e que pudesse levar a um conhecimento de suas pesquisas.

É sempre importante citar que apesar de uma boa receptividade dos estudos da professora emérita, visto que é uma pesquisa que amplia o olhar acerca da dança por nos proporcionar princípios corporais para o processo de ensino-aprendizagem e não ser uma técnica codificada, o pouco convívio dentro da própria Universidade na qual a investigação foi desenvolvida tem se mostrado graças à resistência de terceiros por perpetuar a pesquisa, como podemos ver no relato da professora Fabiana do Amaral⁴⁶ (2018, p.81):

[...] grande parte dos trabalhos que a ela se referem são fruto de pesquisadores com alguma ligação com a hoje denominada Escola de Educação Física e Desportos da UFRJ. O que podemos atribuir como motivo para essa discrepância, à primeira vista, é a dificuldade de acesso às fontes. Além de notas de jornal e publicações da própria Earp em periódicos da antiga ENEFD, podemos dispor de relatos orais de pessoas

⁴⁶ Fabiana Pereira do Amaral foi professora substituta dos cursos de dança da UFRJ nos anos de 2014-2015, e também, entre 2019-2020.

que tiveram aula com ela e que hoje lecionam na mesma Escola que Earp ajudou a fundar. Há ainda um rico acervo de materiais manuscritos, fotos e demais fontes primárias administrado por sua filha, Ana Célia Sá Earp. Esta última, porém, mostra-se bastante criteriosa quanto a torná-lo disponível aos pesquisadores e ao público em geral. Reiteramos que, diante desse panorama, o material com o qual podemos trabalhar constitui-se basicamente de: Escritos publicados por Earp; notícias de jornais; entrevistas; testemunhos de terceiros; e produções acadêmicas.

O pouco acesso às produções da professora enfraquece a propagação de conhecimento gerado a partir de sua pesquisa, e isto não acontece somente dentro dos cursos da própria UFRJ, mas em outros cursos de licenciatura em dança no país que não reconhecem a Teoria Fundamentos da Dança ou até mesmo a trajetória e importância da história da professora Helenita para o processo de desenvolvimento da dança no Brasil, principalmente no que se refere ao desdobramento dessa área artística academicamente.

A dificuldade de acesso aos escritos da professora Helenita pode ser um empecilho para a difusão de seus pensamentos, o que é capaz de provocar também a perda cada vez maior dos estudos que desenvolveram a TFD.

Para a construção desse capítulo foi realizada uma pesquisa quali-quantitativa com 20⁴⁷ ex-alunos do curso de licenciatura em dança da Universidade Federal do Rio de Janeiro, a fim de percebermos a utilização da TFD fora da graduação em foco, a licenciatura, e como ocorreu a experiência dos licenciados com a mesma durante o curso. É importante destacar que desde a abertura do curso até o início de 2020 havia cerca de 60⁴⁸ concluintes em licenciatura em dança na UFRJ. Apesar do formulário ter sido enviado para a grande maioria dos ex-estudantes, somente 20 indivíduos responderam. Os entrevistados estão sendo reconhecidos aqui através de numerações de 1 a 20 no lugar de seus nomes.

As respostas dos entrevistados que penso serem mais significativas para debatermos sobre as questões que cercam esta pesquisa serão apresentadas ao longo deste capítulo. Apesar de no formulário alguns dos atuais licenciados em dança responderem que atualmente não estão trabalhando dentro do ensino básico, suas respostas são relevantes para também termos um maior entendimento sobre a TFD durante seu percurso no curso da graduação.

⁴⁷ Um formulário foi construído e enviado para e-mails e outros meios de comunicação para licenciados em dança formados pela UFRJ.

⁴⁸ Informação retirada a partir de uma listagem disponibilizada pelo Departamento de Arte Corporal da UFRJ.

No formulário foram realizadas as seguintes perguntas:

A- Você trabalha na docência em dança? Caso sim, com qual faixa etária e em qual ou quais cidade(s)?

B- Na docência, em qual ou quais espaço (s) de ensino você se insere (escola de ensino básico, academia de dança, projeto social ou outros)?

C- Como foi a sua experiência com a Teoria Fundamentos da Dança de Helenita Sá Earp durante a graduação em dança da UFRJ?

D- No decorrer da graduação, você observou uma abordagem sobre a Teoria nos docentes durante as suas aulas? Professores falavam sobre a Teoria Fundamentos da Dança? O material sobre a Teoria era acessível?

E- Você vivenciou a Teoria Fundamentos da Dança fora das aulas da graduação, em projetos de pesquisa, por exemplo?

F- Você enxerga a Teoria Fundamentos da Dança como processo pedagógico? Ela te ajudou ou não a pensar os processos pedagógicos nas aulas que você dá hoje? Se sim, como? Caso não, por qual razão?

A partir do formulário surgem questões acerca da propagação da TFD, mas também sobre como é recebida pelos estudantes durante a graduação em licenciatura. As respostas concedidas às perguntas C, D e E nos ajudaram a entender esse aprofundamento da TFD em meio ao curso. Para fortalecer algumas das informações trazidas durante o decorrer da escrita, uma outra entrevista foi realizada com uma docente do curso de dança (nomeada como participante 25) que possui um papel importante no Departamento de Arte Corporal da UFRJ.

Em relação à experiência que tiveram no conhecimento produzido sobre a TFD (pergunta C), todos os entrevistados responderam que foi uma boa vivência, enriquecedora e que expandiu o olhar acerca do corpo que dança, mas, uma das pessoas entrevistadas levantou uma importante questão ao escrever:

No início do curso, até o quarto/ quinto período em que temos as disciplinas de técnica e laboratório os Fundamentos são bem presentes no cotidiano acadêmico, mas depois em outras disciplinas, principalmente nas "exclusivas" para licenciatura, as abordagens e aprofundamento são bem raros. Acredito que falta integração entre os fundamentos e a prática, principalmente no exercício da prática docente. (3, 2021)

Não somente através desta resposta, mas na de outros dois indivíduos, pude perceber que apesar da boa experiência com a TFD em algumas disciplinas, não foram todos os licenciados que tiveram uma experiência mais profunda principalmente

nas aulas voltadas para a parte pedagógica em dança, ou até mesmo, que quisessem aprofundar na TFD, como na resposta da entrevistada 4:

[...] Tive contato com os Fundamentos da Dança a partir de professores formados pela UFRJ e, honestamente, poucas abordagens me interessaram. No entanto, pude aprender sobre um modo de aprendizado/ensino da dança brasileiro e discursivamente consolidado, e isso foi importante para a minha formação. (4, 2021)

Acredito que a falta de vivência com docentes que trabalhem a TFD de forma mais específica dentro do curso de licenciatura dificulta uma relação maior com esta pesquisa, como é possível visualizar na resposta concedidas na letra D do formulário, também pela participante 3:

Os professores "crias da casa" sempre falavam e toda a metodologia das aulas eram baseadas nos Fundamentos, mas só nas disciplinas de técnica e laboratório. Às vezes o mesmo professor de técnica quando dava aula para licenciatura não abordava nem metodologicamente e nem teoricamente os fundamentos. (3, 2021)

A questão é que muitos docentes não são “crias da casa”, “[...] há uma diversidade na formação acadêmica de nossos docentes, que podem ou não dialogar com a Teoria Fundamentos da Dança.” (25, 2021). E não vemos isto como algo negativo, mas que dificulta em um aprofundado conhecimento acerca da TFD, porém, através dos muitos docentes nos cursos de dança da UFRJ acabamos por conhecer visões de outros pesquisadores do Brasil e do mundo que também envolvem processos educativos em dança, como também mencionado pela professora da graduação entrevistada (ibid): “São 41 professores no Departamento de Arte Corporal - DAC. Temos uma diversidade na formação acadêmica de nossos docentes.”. Assim, sendo possível constatar que a variedade de formações entre os docentes do curso pode gerar conhecimentos em diferentes percepções pedagógicas e não especificamente voltada em total direção para a TFD.

Ter uma vivência mais expandida para a TFD durante a graduação vai depender da oportunidade em cursar disciplinas com docentes que a aprofundem em suas pesquisas (e em maior parte, que também tiveram sua formação universitária na UFRJ), como pontua o entrevistado 16:

[...] o corpo docente do DAC tem bastante professores formados pela TFD e em suas aulas usavam a teoria tanto quanto conteúdo como metodologia. Já sobre o material nunca me pareceu uma coisa fácil, parece que sempre retornamos às mesmas bibliografias confusas, desatualizadas e autocentradas. (16, 2021)

Ou seja, hoje existe o fato de educadores que trabalham, sim, com a TFD dentro da graduação, mas a grande e talvez, maior questão que nos circunda é em relação à falta de escrita disponibilizada aos alunos que possa atender a uma demanda e auxiliar em um maior conhecimento a partir da TFD.

Felizmente, recentemente tivemos a publicação da biografia⁴⁹ da professora Helenita Sá Earp, que narra não só a sua história e vivências em dança, como também, suas ideias e pesquisas desenvolvidas ao longo da carreira. O lançamento nos dá a oportunidade de conhecermos mais a trajetória de Earp e de obtermos mais uma grande base teórica para os estudos que nela se apoiam.

Podemos também perceber na resposta fornecida pela entrevistada 6 que sua experiência com a TFD no curso não foi tão profunda com docentes, mas também enxerga a ausência dos materiais teóricos. Quando a pergunta D é “No decorrer da graduação, você observou uma abordagem sobre a Teoria nos docentes durante as suas aulas?”, e responde:

Observei sim, mas não em todos os docentes, a teoria era falada e algumas vezes praticada, faltava uma cumplicidade na fala. O material da teoria não foi acessível, não tive acesso a este material na licenciatura. (6, 2021)

Vemos que há a necessidade de disponibilizar em maior escala as escritas que nos ajudam a entrar em contato não só com a pesquisa de Helenita, mas com sua própria história de vida que se torna importante para compreendermos melhor a trajetória de suas investigações na dança, pois essa é uma falta evidenciada por uma grande parte dos alunos que passam pelo curso da Universidade em questão. No formulário, somente dois entrevistados (8 e 14) responderam que tiveram bom acesso aos materiais sobre a TFD.

No interior da graduação há um facilitador que possibilita a ampliação da experiência para além das disciplinas. Há projetos⁵⁰ de pesquisa e extensão dentro da UFRJ que se propõem a investigar a TFD tendo-a como princípio do estudo corporal ou empregando alguns dos seus princípios, expandindo os saberes acerca da investigação de Helenita, como alguns dos projetos citados pelos participantes na

⁴⁹ Disponível no site <https://www.helenitasaearp.com.br/>.

⁵⁰ Os projetos de pesquisa das graduações em dança da UFRJ costumam acontecer na parte da manhã ou à tarde em horários contrários às disciplinas dos cursos que ocorrem principalmente à noite. Os projetos são organizados pelos docentes de acordo com a proposta de estudo com o qual se pretende construir a investigação em dança. Discentes são convidados ou participam de uma seleção para compor a pesquisa de acordo com seu desejo no estudo proposto pelo educador.

entrevista: Musas do Gesto, Comunidade, Arriscado, Anatomia dos Contatos, Vila em Dança, Corpos Telúricos, Paratodos, Núcleo de pesquisa SaPuCa (Núcleo de Pesquisa do Samba no Pé Urbano Carioca), Lalic (Laboratório de Linguagens do Corpo), Arqueologia da dança, Partilhas em Dança Educação, Cia de Dança Contemporânea (que abriga diversos outros projetos).

A letra E do formulário nos ajuda a compreender a importância da vivência em projetos na formação do licenciado. Das 20 respostas, 14 entrevistados tiveram essa experiência fora das aulas curriculares da graduação. Ou seja, com docentes que de alguma maneira trabalham a TFD, o que acredito ter contribuído muito, como contribuiu para mim, em um maior processo de conhecimento acerca dessa pesquisa de Helenita, pois como já pontuado, a TFD é tão extensa que se torna difícil sua compreensão e prática somente em aulas da graduação, principalmente quando nem todas as aulas evidenciam a TFD. O fato de terem tido a oportunidade de escolherem um projeto que de alguma maneira trabalhe com a TFD, reforça que há docentes que desenvolvam estudos a partir dela, mas que não necessariamente estejam inseridos em todas as disciplinas da graduação em licenciatura, ou que a tomem como foco dentro das aulas do curso.

Através das respostas dos formulários, percebe-se que a receptividade dos licenciandos para a TFD é em si positiva⁵¹, e que a grande maioria dos entrevistados teve uma vivência nas disciplinas (por mais que não ocorressem em todas as aulas) e em projetos de pesquisa, nos possibilitando traçar também um caminho de qual desses ex licenciandos, atualmente após a formação, atuam em escolas (de ensino básico com atividades curriculares ou extracurriculares) e conduzem suas experiências com a TFD para os seu campo de trabalho.

4.1 A TEORIA FUNDAMENTOS DA DANÇA NO CONTEXTO DOS EGRESSOS: OBSERVANDO A PRÁTICA

A relevância em buscar como a TFD atravessa os muros da graduação em licenciatura em dança na UFRJ é repensá-la em seus diversos modos de apropriação a partir de como cada licenciado a compreende e põe-na em prática. Por meio de

⁵¹ Trago a palavra “positiva”, pois todos os entrevistados pontuaram em suas respostas enxergar a importância da TFD dentro do curso por mais que alguns não tenham tido grandes experiências com a mesma durante as aulas da graduação e escolhido não aprofundar os estudos sobre ela.

vários pontos de vista, os modos utilizados na prática docente com a TFD podem ser capazes de demonstrá-la como recurso pedagógico apto a possibilitar um caminho amplo e ao mesmo tempo distinto, dependendo de como cada educando olhou para ela durante sua graduação, permitindo que agora, na sua prática docente, obtenha diversos alcances para o trabalho educacional na relação educador-educando e ensino-aprendizagem em escolas.

Para a construção deste subcapítulo continuamos a utilizar as respostas do formulário para primeiramente encontrar quais dos docentes (ex licenciandos) utilizam da TFD em sua proposta educacional em dança. Após essa busca, adentramos nas aulas de alguns dos educadores através de entrevista para uma maior compreensão da aplicabilidade da TFD como recurso pedagógico na escola. Foram escolhidos três participantes a partir de uma análise de suas respostas para as questões A, B e F⁵².

A partir da pergunta A, conseguimos saber que os participantes 6, 7 e 15⁵³ atuam com docência em dança em escolas da cidade do Rio de Janeiro, sejam públicas ou particulares. Através da pergunta B, percebe-se que estão inseridos na disciplina em grade curricular (entrevistados 7 e 15⁵⁴) ou extracurricular (entrevistada 6). E para conseguirmos aprofundar reflexões e dialogar ainda mais com as práticas desses educadores, a pergunta F foi essencial para a escolha dos três, por admitirem trabalhar com a TFD em suas aulas. Outros docentes também se encaixam nos requisitos que especifiquei a partir dessas respostas para dar prosseguimento à pesquisa, mas por uma questão de recorte, houve a necessidade de uma escolha pautada em duas experiências em aulas de dança na grade curricular, sendo uma no ensino básico - crianças e outra com adolescentes, e a outra experiência na grade extracurricular com crianças.

⁵²Para relembrar as questões: A-Você trabalha na docência em dança? Caso sim, com qual faixa etária e em qual ou quais cidade (s)?

B- Na docência, em qual ou quais espaço (s) de ensino você se insere? (Escola de ensino básico, academia de dança, projeto social ou outros)

F- Você enxerga a Teoria Fundamentos da Dança como processo pedagógico? Ela te ajudou ou não a pensar os processos pedagógicos nas aulas que você dá hoje? Se sim, como? Caso não, por qual razão?

⁵³ É importante pontuar que cada um dos entrevistados se formou em licenciatura em dança na UFRJ em momentos diferentes, o que nos faz pensar em trajetórias em períodos distintos do curso. A entrevistada 6 se formou em 2020, a 7 em 2014 e 15 em 2016.

⁵⁴ A entrevistada 7 está no cargo de professora de artes como definido pelo governo do Estado do Rio de Janeiro, mas ela se insere como educadora de dança dentro da área artística. Já o entrevistado 15 está no cargo de professor da disciplina específica de dança.

Os participantes desta nova fase de entrevistas traçaram relações com a TFD na questão F, que foram essenciais para a escolha da continuidade de sua participação, ao serem indagados sobre sua visão da TFD como processo pedagógico. Nesta pergunta, a resposta da entrevistada 6 foi:

Sim, a teoria dos fundamentos é um processo totalmente didático, progressivo e educativo. Auxilia no conhecimento da dança, do corpo e na poética dos movimentos. Os fundamentos me ajudaram a construir e pensar como montar os planos de aula e me dando pontos de apoio para orientar minhas crianças. Claro, que como ressalva, penso que ela pode se aproximar ainda mais de nossa realidade em sala de aula. Alguns processos, ainda são bastante abstratos e alguns alunos ficam um pouco desorientados, pois com experiência na monitoria de disciplinas da licenciatura em Dança, percebia que os discentes tinham dificuldades de como usar os recursos. (6, 2021)

No caso desta entrevistada, podemos perceber sua experiência na docência - que ocorre atualmente em escolas particulares⁵⁵ com educação infantil- e como utiliza a aplicabilidade da TFD. Mas, também vemos que sua vivência com a TFD também perpassou em aulas de monitoria na graduação em dança, o que a auxiliou em um aprofundamento sobre os Fundamentos, mas que também enxergasse como os licenciandos se conectam a ela.

Já a entrevistada 7, que atua com adolescentes na disciplina de artes, respondeu de uma forma mais curta falando sobre a fundamentação de sua docência apoiada na TFD: “Sim, enxergo. Como disse, é a base do meu trabalho. Facilita muito o trabalho e o entendimento dos alunos.” (7, 2021). Através da resposta e de conversas posteriores, pode-se entender que a TFD é apoio fundamental para que, a educadora que teve experiência com essa teoria durante a graduação, possibilite um trabalho através da dança que seja plural e trabalhe muito mais os princípios do movimento, e não somente a dança voltada para seus aspectos encaixados em uma única modalidade específica.

E o entrevistado 15, que atua com educação infantil, se aprofundou em sua resposta, proporcionando exemplos de sua prática:

Sim, enxergo completamente! Muitos dos processos pedagógicos que desenvolvo até hoje se apoiam, de uma forma ou de outra, em alguns princípios da Teoria Fundamentos da Dança. Para não me estender darei um único exemplo: Sempre que planejo um trabalho de corpo - uma prática corporal para uma aula de dança, eu considero cuidadosamente cada etapa que me levará a alcançar meu objetivo com aquela prática. Essa atenção e

⁵⁵ Nesse caso, as aulas fazem parte da grade da escola em horário regular para todas as turmas, mas não estão encaixadas com uma nomenclatura de atividades extracurriculares ou curriculares. São aulas de ballet dirigida para meninas, enquanto os meninos participam de outra atividade concomitantemente.

cuidado a cada etapa do processo de desenvolvimento das práticas corporais me foi trazido pela Teoria Fundamentos da Dança em seu estudo das Progressões do Movimento. Além do trabalho de variação das qualidades do movimento que é sensacional e fundamental em meus procedimentos pedagógicos. (15, 2021)

Com as questões levantadas pelos três entrevistados, pode-se perceber que uma mesma pergunta suscitou em respostas que demonstram uma certa facilidade que a TFD proporciona tanto no entendimento dos alunos das escolas em compreenderem a dança, como nesses casos, têm auxiliado os docentes em sua prática pedagógica. Para aprofundar o olhar acerca das diversas experiências na utilização da Teoria dentro das escolas, novas conversas individuais foram feitas com os três selecionados. É a partir de então que poderemos traçar caminhos que nos indiquem as diferentes possibilidades e olhares que a TFD pode proporcionar para o processo de ensino-aprendizagem no espaço escolar.

A docente 25 (professora do DAC), em formulário virtual, também apontou o seu olhar acerca da TFD como processo pedagógico e que a enxerga dentro de suas aulas para os discentes da graduação:

A partir do seu objeto de estudo “corpo”, parametrizado didaticamente em conceitos movimento, espaço-forma, dinâmica e tempo, esse corpo parte para uma busca consciente de sua integração no momento em que tais conceitos são tratados por sua interdisciplinaridade, por uma compreensão de conceitos, fronteiras que se dissolvem e se constituem no urgir de movimentos em potência. Nesses jogos de vetores do corpo parte para uma eterna produção de construções, desconstruções em seu estado de corpo, o sujeito. Esse olhar da educadora se torna importante até mesmo para os Licenciados que participam de suas aulas entenderem essa percepção da Teoria, e para nós, nesta pesquisa, buscamos uma docente que aplica a TFD dentro da Licenciatura. (25, 2021)

Essas novas entrevistas individuais e feitas por vídeo chamada, puderam ampliar o entendimento de como há diversidade na aplicabilidade da TFD e sobre a sua disseminação para fora dos muros do curso de licenciatura em dança da UFRJ.

A primeira questão destacada durante a entrevista com os licenciados foi sobre suas aulas e como enxergam a TFD inserida nas suas propostas. Segundo os três entrevistados, ambos a trabalham buscando nos Parâmetros (Movimento, Espaço, Forma, Tempo, Dinâmica) e suas variantes meios de fortalecer e auxiliar nos caminhos que buscam para os processos de ensino-aprendizagem em dança. Mas nos três casos, os Parâmetros não são todos completamente utilizados perpassando em cada uma de suas variações, mas escolhidos de acordo com o que se quer obter nas aulas, com questões específicas que serão trabalhadas. Ou seja, os

Fundamentos não são o ponto inicial de todas as aulas dadas por eles, mas parecem fazer parte, como um amparo para contribuir no entendimento dos alunos e alunas sobre determinado tema ou conteúdo e auxiliar o educador no processo de ensino da dança, como pontuado por cada entrevistado (a):

Eu escolho questões específicas dos Parâmetros para serem trabalhadas na aula. Hoje, eu parto do que eu quero ensinar dentro do ballet, seguindo a partir dessa técnica e relacionando com os Fundamentos, progressão de movimentos, variações de tempo e espaço, entre outros. Não tem como dissociar a TFD das minhas aulas, pois a minha formação acadêmica foi através dela. (6, 2021)

Quando eu comecei a trabalhar como professora do Estado do Rio de Janeiro em turmas do Ensino Fundamental II, eu tinha uma sala muito pequena, o que tornava meu trabalho muito difícil. Com o 6º ano consegui trabalhar um pouco a Teoria, mas sem dar a nomenclatura utilizada. Mas eu tinha dificuldade em certas turmas para aceitar o meu trabalho. Depois de um tempo, com turmas do 2º ano do Ensino Médio, eu consegui trabalhar os Parâmetros Espaço, Dinâmica e Movimento e eu via certa facilidade de trabalhar principalmente caminhadas espaciais com eles e os modos de execução do movimento. Com essa última turma, de vez em quando, eu utilizava algumas poucas nomenclaturas próprias da Teoria. Mas também existe entre os alunos um certo receio do trabalho com dança na escola. Com o tempo, os alunos que teriam aula comigo no ano seguinte, observavam as turmas mais velhas e já entendiam como a dança apareceria, o que os preparava e tornava o meu trabalho mais fácil. (7, 2021)

Aqui, a entrevistada levanta um ponto importante que vale a pena ressaltar, que é a questão de tentar trabalhar a dança em um espaço que não foi pensado para grandes movimentações corporais. A nossa escola pouco está preparada para receber a dança, o que também dificulta no entendimento dessa arte como área de conhecimento e, até mesmo, no desejo dos discentes em realizarem uma atividade que não tem um incentivo espacial, governamental e financeiro para estar bem inserida nesse ambiente. Essa realidade, que é muito recorrente principalmente em escolas públicas, se diferencia da vivenciada pelo entrevistado 15, que também trabalha em uma escola pública, mas de educação infantil, que contém a dança como disciplina curricular e um espaço próprio para a atividade.

A entrevistada 7 continua completando a pergunta sobre a TFD e como ela aparece em suas aulas:

No currículo do Ensino Médio do Estado (RJ) a dança é colocada como algo muito experimental e não com um conhecimento aprofundado da dança, e ainda, existem inúmeros temas a serem trabalhados durante o ano que dividem o trabalho⁵⁶. Para que a dança seja realizada dentro da escola como

⁵⁶ Aqui, observamos que a demanda curricular pode atrapalhar a progressão do trabalho do educador que precisa, muitas vezes, reservar tempo de seu planejamento para trabalhar questões específicas

uma proposta que eu possa trabalhar a TFD a fundo, seria interessante que as turmas já tivessem comigo há alguns anos, trabalhando de forma progressiva, construtiva. Mas o Ensino Médio eu só pego no 2º ano. Eu só consegui trabalhar puramente os Parâmetros em dois bimestres com uma determinada turma. (7, 2021)

Já o entrevistado 15 responde:

A Teoria aparece na minha aula com educação infantil em muitos momentos pois as minhas aulas são aproximações da dança por meio de brincadeiras. Quando estou estudando com as crianças o movimento de forma segmentar ou uso movimentos do corpo como um todo com famílias da dança, vejo que a Teoria aparece mais. Nos estados do movimento em liberado e potencial são questões que eu foco mais agora. Com as aulas online tenho trabalhado muito o Parâmetro Espaço porque precisamos repensar o espaço de casa. Mas eu também gosto muito de trabalhar a dinâmica do movimento, com diferentes formas de fazer, intensidades, energias, forças, como por exemplo: na brincadeira do vivo-morto podemos criar a pipoquinha (que são saltos pequenos) que podem aparecer em diferentes dinâmicas criadas por cada criança, observadas e reproduzidas pelas outras. Para as crianças é importante que a gente traga nomenclaturas para esses movimentos que se aproximem do cotidiano, com o linguajar da brincadeira. (15, 2021)

A prática desses docentes se diferencia da minha quando o meu planejamento se apoia totalmente nos Parâmetros e eles são meu ponto de partida e norteador do meu trabalho. Através do meu planejamento anual faço uma divisão dos Parâmetros e os meus objetivos durante o decorrer do ano, compreendendo que a todo momento os conteúdos estão em constante relação e se cruzam ao longo do processo. Porém, no entendimento do enorme tamanho em que a TFD é composta e das inúmeras questões que a envolvem, estou ciente de que é difícil colocar em prática todas as questões que surgem de sua pesquisa corporal, principalmente porque nas minhas aulas com crianças vejo a necessidade de prolongar conteúdos que podem ser trabalhados de diferentes maneiras e encaixando com outros assuntos da própria área da dança ou de outras, não havendo a necessidade de corrermos para passarmos mais rápido para um outro conteúdo. Mas, me aproximo do relato dos entrevistados por utilizarmos de outras nomenclaturas para nos aproximarmos dos discentes, como

do calendário escolar. Observamos que isto acontece tanto nas escolas particulares como públicas. Essas questões do calendário escolar não deixam de ser temas importantes, mas podem quebrar com algumas relações de conteúdo que estão sendo construídas ao longo do ano, como a prevenção da dengue, pontuado pela entrevistada 7, que está no calendário escolar mas pode gerar uma dissociação do que já estava sendo trabalhado. Até porque, tendo a entrevistada somente 1h e 40 minutos de aula por semana com cada turma, fica difícil trabalhar tantas questões que ela quer propor e que o currículo também quer, o que nos faz estar cada vez mais nos debruçando aos conteúdos estipulados e que podem não ser organizados com o intuito de promover uma dança na escola com fins de produção de saber a partir da experiência estética em dança, mas com uma experimentação para um lado mais raso da área, que não tenha tanta importância. Vejo que faz parte do trabalho do educador saber “se virar nos 30” e procurar constantemente relações entre seu trabalho e as questões propostas no calendário escolar.

por exemplo: quando trabalho movimentos sucessivos ou simultâneos, eu digo: “Vamos mover partes do corpo ao mesmo tempo (simultâneo)” ou “Vamos mover primeiro o braço, agora pára o braço e começa com as pernas (sucessivo)” .

Ao atuarmos na escola de ensino básico e levarmos a TFD para o espaço fora da Universidade, precisamos compreender que nos voltamos para o público infantil e juvenil ou ainda adultos e idosos, no caso do EJA, que possuem nesse ambiente uma outra linguagem e relação com a dança que se afasta da formação universitária, mas que ainda se baseia na experimentação, estabelece reflexões, produz saberes teóricos e práticos a partir do corpo que se movimenta artisticamente, sendo que de acordo com Helenita, “A principal preocupação da professora de dança deve ser o aluno em si. Os temas devem ser apresentados à medida de seu desenvolvimento e modificados ou substituídos, quando necessário.” (EARP, p.40 *apud* MOTTA, 2006, p. 214). Ou seja, a concentração na forma como falamos, nos dirigimos e propomos atividades aos discentes da escola de ensino básico deve ser fator primordial, pois são eles o ponto de partida do nosso trabalho de acordo com a TFD. Há diferença quando durante a formação universitária nos dirigimos aos nossos colegas de curso para experimentar e propormos atividades que seriam colocadas em prática dentro do espaço escolar básico, e quando estamos de fato dentro da escola com corpos que não se voltam para uma formação acadêmica em dança.

Essas relações na maneira como nos direcionamos aos educandos ou como enxergamos a dança como área de conhecimento, são meios pedagógicos que a TFD trás e que nem sempre são evidenciados durante a graduação, pois durante o curso vemos principalmente os Parâmetros, os mosaicos e conceito que o envolvem, e não, com um olhar de Helenita em um local mais educacional e pedagógico. A partir disso, a seguinte pergunta foi feita: Você busca somente os Parâmetros ou você traz uma visão pedagógica de Helenita, como: aulas não para um fim de espetáculo, que trabalhem a cultura regional, que sejam uma forma de experimentação e não de ensinamento puro da técnica? E os docentes trouxeram esse olhar pedagógico acerca da TFD durante a graduação em licenciatura ou somente voltado para os Parâmetros?

Quando eu chego na escola e digo que sou professora de dança, a primeira coisa que pensam são “apresentações”. Eu não gosto disso. Só a apresentação pela apresentação acaba trabalhando com um grupo específico que gosta daquilo e que quer se apresentar, não são todos os alunos que estão confortáveis para aquilo. Mas, o objetivo da licenciatura em dança não é trabalhar com um público específico na escola, mas trabalhar com as diversidades dos cenários. Eu já realizei um projeto de dança na escola que

trabalhava com o intuito nos processos de ensino que se diferenciavam das aulas curriculares e o meu intuito não era apresentações, mas que poderiam ocorrer caso os alunos quisessem. Com o tempo, houve uma pressão da direção para apresentações, mas muitos alunos entraram no projeto exatamente porque queriam e porque não havia a obrigatoriedade de um produto final, mas a cobrança em apresentações fez com muitos saíssem. (7, 2021)

Ou seja, realizar apresentações não é uma questão, elas podem acontecer, mas ser uma obrigatoriedade pode não deixar todas as crianças confortáveis. E ainda, muitos alunos têm a concepção de que todo o processo em dança termina em apresentações, o que pode aumentar ainda mais o medo daqueles que não se sentem seguros e, por isso, a importância em pontuar que a dança na escola é uma área de conhecimento que não precisa ter um fim pautado na espetacularização.

Eu também não trabalho a dança dentro da escola através de uma modalidade específica, mas a experimentação do corpo em movimento, como partindo de movimentos do cotidiano, utilizo músicas que eles escutam no dia a dia. Eu trago algumas coisas referentes às modalidades, mas vejo a necessidade de buscar coisas simples e que eles criem, pois normalmente pensam em coisas já prontas e que vão resultar em coreografia.⁵⁷ Também, já fiz trabalhos voltados para as manifestações culturais brasileiras, trazendo de forma teórica e prática por meio de brincadeiras como “A andorinha voou” para trabalhar o olhar, pular a corda, trabalhei zigue-zague da dança das fitas. (7, 2021)

Trabalhar as manifestações da cultura brasileira são para a professora Helenita essenciais para uma conexão emocional com a cultura de um povo, como expõe:

Evidentemente, devemos-nos interessar sobretudo as danças de nossa terra ou as que se implantaram por diversas circunstâncias em nosso solo. Não se deve, todavia, deixar de lado as danças regionais de outros povos, por causa de sua possível entrosagem com as nossas ou pelo que de original e instrutivo possam conter. (EARP, p.49 *apud* MOTTA, 2006, p.202)

Após a fala da participante 7, continuamos com as respostas dos outros entrevistados para a pergunta sobre a TFD como um processo pedagógico:

Eu participei do projeto com a professora Ana Célia que me deu um olhar mais aprofundado sobre o lugar pedagógico da Teoria e trazia uma dança que partia de um aspecto que tivesse significado para todas as crianças, para

⁵⁷ Uma questão discutida por mim e a entrevistada é a alta demanda de coreografias realizadas pelos adolescentes principalmente através de redes sociais que criam danças que são repetidas por todos e todas da mesma forma. Isso implicou nos processos de criação em dança, pois muitas crianças e adolescentes têm tido dificuldade em se tornar criadores de sua própria movimentação e se baseiam na repetição de coreografias criadas por outros. Eu passei por essa experiência em aulas online, em que tive que trabalhar o processo criativo de uma aluna, pois até em momentos em que eu pedia sua criação própria, ela somente conseguia realizar coreografias que ela assistia nos aplicativos. Aos poucos, percebi como trabalhar com esses movimentos que ela trazia das coreografias prontas e procurar diversificá-los através de um estudo de modos de execução trazidos pela TFD.

todos os corpos. Um dos últimos passos é pegar uma modalidade de dança, ou uma estética, que também não é algo descartável. Eu começo o meu planejamento pensando o que eu quero com aquela aula de dança, quais os meus objetivos (no sentido de corpo, o que eu vou trabalhar com as crianças). Daí, eu sinto que eu me afasto um pouco da discussão dos Parâmetros e começo a enxergar outras maneiras de trabalhar na sala de aula que a Teoria me trás. Eu trago eventualmente elementos de algumas modalidades de dança, por exemplo: no cacuriá tem algumas canções interessantes para o universo infantil e eu trago a canção, mas não trago os passos de dança em si. (15, 2021)

Eu aprendi mais na licenciatura a pensar os objetivos da aula e como levar a Teoria para as crianças, como: variar as músicas de acordo com o conteúdo da aula. Eu não preciso trabalhar somente músicas clássicas na aula de ballet, as músicas cantadas podem ajudar no aprendizado de certos trabalhos corporais, e também, utilizo músicas folclóricas. (6, 2021)

A última entrevistada ainda acrescenta sobre como muitos alunos durante a graduação ficam confusos sobre esse processo de inserir os Parâmetros quando começam a dar aulas fora da Universidade:

Eu ainda acho difícil trazer o conteúdo que os docentes da graduação nos passam para o nosso cotidiano de sala de aula. Às vezes experimentamos muito dentro de sala de aula com outros adultos e não sabemos colocar os Parâmetros na prática e levá-los para as crianças. O importante é entender que apesar de utilizarmos de muitos jogos para trabalhar o movimento e questões da Teoria com as crianças, não pode ser uma brincadeira pela brincadeira, deve ter um sentido no todo da aula, deve haver progressão para resultar na dança como experimentação, não como produto. (6, 2021)

Se nós, enquanto ex-alunos do curso de licenciatura em dança da UFRJ, só temos uma compreensão que se resume aos Parâmetros e como vamos inseri-los a qualquer custo nas nossas aulas, mas sem entender que existem diversas outras questões por trás, deixamos de seguir por um caminho pedagógico de pesquisa traçado por Helenita e escolhemos nos restringir. Sozinhos, os Parâmetros também podem limitar a experimentação proposta pela professora. O respeito ao corpo do discente, o cuidado com o planejamento, com os materiais utilizados, a progressão da aula e dos movimentos e, diversas outras relações educacionais trazidas por ela, não se findam em um estudo de memorização trazido pelos agentes que compõem os Parâmetros.

A importância de trazer essa questão à tona é perceber se a pesquisa de Helenita está sendo trabalhada nos vários aspectos de seus pensamentos fora dos muros da UFRJ. Eu vivenciei muito mais os Parâmetros em si e como pensá-los na experimentação corporal, do que um trabalho voltado para as questões educacionais trazidas pela professora emérita. Acredito que essa falta também vem ocorrendo já que alguns docentes que estão chegando na licenciatura em dança não tiveram sua

formação dentro da UFRJ, o que também dificulta a disseminação da mesma para os discentes do curso que acabam por ter mais experiências com outras pesquisas voltadas para dança-educação, e não especificamente voltada para a da professora Helenita. Por isso, uma última questão foi levantada para entender se os licenciados enxergam um problema quando se trata dessa entrada de muitos educadores que não apresentam a TFD em suas disciplinas por não terem tido contato ou não a escolherem como apoio pedagógico do curso de licenciatura. Isto seria um problema e estaria ocasionando a perda da disseminação da Teoria?

Acho que deveria ser um requisito para os novos professores do curso terem um conhecimento acerca da Teoria, pois eu já vi casos de discentes que tiveram dúvidas sobre a Teoria e resolveram perguntar na aula em que o docente não sabia responder, o que vai de encontro com as linhas dos 3 cursos de dança da UFRJ que tem uma trajetória baseada na TFD e afasta a linguagem entre os próprios professores. Dificulta o processo de ensino para o próprio futuro licenciado que se perde quando cada professor fala sobre uma coisa. Mas, ao mesmo tempo, acredito que esses educadores que entram no curso devem também ter a liberdade de evidenciar e trazer a linha de pensamento que rege sua aula, e isto também possibilita aos alunos terem diferentes experiências. No final da minha graduação eu vi que muitos alunos não se interessavam pela Teoria. Como temos a falta de acesso aos materiais didáticos, não ter professores dando notoriedade à TFD dificulta a sua disseminação. (6, 2021)

Já a entrevistada 7, que se formou na primeira turma do curso de licenciatura, teve a experiência com diversos docentes que foram formados dentro da UFRJ, e no caso de alguns, que ainda tiveram contato direto com Helenita Sá Earp, o que facilitou em um processo de ensino-aprendizagem dentro da graduação voltado principalmente para a TFD. A experiência com esses docentes suscitou em uma larga vivência com a TFD em disciplinas da graduação tanto na área da educação como nas aulas de técnica. Nesse viés, o entrevistado 15 aprofunda seus pensamentos sobre essa questão:

A gente sabe que a graduação, qualquer graduação, não dá conta de corresponder a tudo o que se precisa no tempo em que a gente tem. Eu acho que os alunos da graduação vão perdendo o interesse na Teoria e a falta de clareza sobre a Teoria. Durante a minha graduação a gente sempre falou com muita dúvida sobre a TFD porque havia um imaginário de chamar a “coisa” de Teoria que ia formatar a aula e deixá-la em um quadradinho, mas não era pra fazer isso com o que a professora Helenita nos deixou. Agora, eu fico feliz em podermos fazer isso sem medo porque a gente entende que não vai fechar a Teoria só por nomeá-la como Teoria, a gente pode encontrar formas de materializá-la e disseminá-la. Nós quase não temos escritos da professora Helenita e tem pouco de Ana Célia e André, o que nos faz ir garimpando durante a graduação para conseguir ter materialidade para estudar. A gente tem muita prática, mas nos falta os registros, algo pra ler. É mais fácil para o aluno da graduação encontrar coisas sobre outras áreas em diferentes

ópticas, por isso acredito que seja mais fácil para o aluno das graduações em Dança da UFRJ perderem o interesse na Teoria. Eu tive resistências para entender a Teoria exatamente pela dificuldade porque eu não a entendia direito principalmente pela falta de acesso aos escritos, que ainda são muito poucos. Temos que saber fazer circular e compartilhar o legado de Helenita para reproduzir. Eu acho que os concursos para docente da graduação devem ter a Teoria como parte do processo seletivo, porque assim o professor tem consciência da sua existência e quando ele tiver que trabalhar, principalmente aqueles que não a conhecem, precisam de um tempo para assimilar, se adaptar e entendê-la. (15, 2021)

A falta de materiais acessíveis sobre a Teoria parece já ser algo antigo, o que nos faz pensar em uma pesquisa de Helenita que é muito mais passada por via oral, através dos docentes, do que por estruturas escritas. Pode-se perceber essa relação através da pergunta feita à participante 25, que é docente do curso de dança e se formou em uma das primeiras turmas de bacharelado em dança da UFRJ: Quando você teve contato com a Teoria, os materiais sobre ela eram acessíveis?

“Todo o trabalho é por meio da oralização.” (25, 2021)

E ainda, em relação à disseminação da TFD, uma questão foi levantada à mesma participante: Vemos que alguns professores que estão chegando agora no Departamento não tem uma formação ou um conhecimento acerca da Teoria Fundamentos da Dança. Você acha que isso é um problema e pode diminuir a disseminação da Teoria para os alunos da graduação?

“Não vejo problema, pois a própria TFD se faz nos estudante e que nesses atravessamentos das diversidades de formação potencializam suas corporeidades no ato materializado de sua movimentação.” (25, 2021)

Esta resposta trás para mim uma evidência de que talvez não exista uma grande preocupação dentro do Departamento de Arte Corporal da UFRJ em trazer educadores que se voltem cada vez mais para a TFD, mas de entendê-la como um processo fluido e que permeia algumas aulas do curso, e que também, se relaciona com diversas outras pesquisas da área de dança empregadas na graduação por docentes que não tiveram sua formação voltada para a TFD. Por mais que eu compreenda esse posicionamento e não esteja aqui levantando uma bandeira do que deve ou não estar em evidência nos cursos de dança, acredito sim em uma perda muito lenta da pesquisa de Helenita entre os discentes da graduação da UFRJ. Isto porque, percebo que apesar de determinados docentes a utilizarem, não me parece

ser a TFD de grande interesse para alguns discentes⁵⁸, talvez pelo próprio fato de não possuírem tantos recursos materiais para entendê-la melhor, mas só por meio da oralização de alguns professores, como já pontuado anteriormente pela entrevistada 6. Ou talvez, trazendo outro olhar, a TFD não esteja mais sendo vista de maneira única e isolada dentro do curso, mas interage hoje em uma relação constante, se associando com outras propostas de ensino-aprendizagem da dança, como a de Angel Vianna, que também é bastante evidenciada entre docentes que não tiveram sua formação dentro da própria UFRJ.

Entendemos que a relevância neste momento da pesquisa foi a compreensão de como a TFD está sendo evidenciada fora da graduação em licenciatura. Por mais que não tenhamos conseguido alcançar um grande número de licenciados com respostas para a entrevista do primeiro formulário, acredito ter sido o suficiente para compreender que a TFD tem se mostrado evidente no trabalho de alguns dos formados, por mais que esta não seja o foco único dos processos educacionais buscados por eles e que também se apoiem em outros educadores para auxiliar como base de seu percurso educacional docente.

Apesar de somente três licenciados terem sido convidados para uma entrevista mais minuciosa detalhada aqui, pude perceber que a TFD é utilizada de maneira parecida por eles em alguns aspectos, apesar de diferentes faixas de idade e propostas de ensino da dança, sendo curricular ou não. Esse modo semelhante aparece para mim quando todos os Licenciados dizem buscar na TFD um apoio que os auxilia com mais facilidade no cotidiano docente e que possibilita trabalhar os Parâmetros de acordo com as suas necessidades e dos discentes, seja nas atividades, nos diálogos sobre dança ou nos planejamentos de aula. Acredito que isto aconteça porque a pesquisa de Helenita é aberta e se apresenta como um princípio pedagógico de ensino e aprendizagem da dança, e não como uma maneira específica de ministrar essa área artística. A partir de sua amplitude é permitido que cada educador trabalhe a TFD de sua maneira, com suas escolhas e de diferentes modos. E é esta diversidade de possibilidades que me seduz a fazer um trabalho voltado para ela e que acredito enriquecer os processos em dança por mim ministrados.

⁵⁸ Aqui, eu não entro em uma afirmação, mas percebendo como colegas da minha turma do curso, principalmente de bacharelado em dança, não tinham sua pesquisa voltada para a Teoria, ou que hoje não a buscam firmemente em suas vidas profissionais em dança, posso compreender que a TFD não é para eles algo que os influenciou de maneira a buscarem-na como um foco, mas dirigem-se a outros pesquisadores de dança como base teórica e prática.

4.2 EXPERIÊNCIA NA APLICAÇÃO DA TEORIA FUNDAMENTOS DA DANÇA EM ESCOLAS E AULAS ONLINE

No último subitem conseguimos traçar uma trajetória que evidencia a ocorrência de possibilidades da TFD em aulas de dança nas escolas através de educadores que assumem uma escolha de sua utilização nos caminhos de suas aulas. Compreender que a TFD perpassa esse espaço se torna relevante para percebermos que ela tem atravessado os muros da graduação em licenciatura em Dança e se enraizado de alguma maneira nas escolas de ensino básico, sendo empregada de diferentes modos por licenciados que tiveram uma experiência com ela durante o curso, e que agora, enxergam a importância na continuidade de seu trabalho pautado na TFD.

A partir das entrevistas consigo observar como a TFD se encontra nas propostas dos licenciados e pensar o quão relevante é uma proposta que pode ser trabalhada em uma diversidade de caminhos e de faixas de idade. Isto ocorre porque a TFD não se coloca como uma técnica codificada e que proporciona um único meio pedagógico, mas fornece princípios para o trabalho corporal e meios de se pensar o ensino da dança, o que amplia muito mais a possibilidade de cada docente pensar nesse recurso pedagógico da sua maneira.

Por isso, agora também faço reflexões sobre as minhas vivências em sala de aula enquanto educadora que utiliza da TFD como recurso principal de trabalho com a dança. É importante pontuar que toda a minha experiência que ocorreu durante a graduação com a TFD teve extrema relevância para que hoje eu determinasse os posicionamentos que sigo enquanto docente.

A minha atuação enquanto educadora se iniciou em escolas particulares com atividades extracurriculares, que por sua vez, na cidade do Rio de Janeiro, aparecem em grande parte com a demanda do ensino de uma modalidade específica. No meu caso, desde 2016 trabalho principalmente com o ensino de ballet -uma das modalidades mais requisitadas- voltado para a educação infantil, especialmente com a faixa de idade entre 3 a 6 anos. Nessa circunstância, para mim, é importante pensar e repensar o local que o ballet tem ocupado nessas escolas, e

[...] olhar para o balé dentro da escola como uma dança européia, que coloca a bailarina como um elemento angelical e frágil e que também exclui uma camada da sociedade, sendo historicamente evidente questões racistas e gordofóbicas dentro de sua história. Por isso, enquanto educadora, trazer outras referências para as crianças, que mostrem o balé a partir de visões

mais contemporâneas que atravessam nossa sociedade, que não excluam pessoas e que vá desmistificando o lado preconceituoso, pode ser o início de transformações dentro da própria estrutura do balé, onde as alunas possam começar a se reconhecer e distinguir as diferenças existentes entre esta e outras danças. (ROCHA, 2020, p. 41)

Apesar de já ter tentado implementar aulas com outras nomenclaturas nas escolas, foi de difícil receptividade por parte dos responsáveis e coordenação.

Por outro lado, em março de 2020, no Brasil e em todo o mundo, nos deparamos com a rápida propagação do Coronavírus, o que ocasionou no fechamento de escolas e diversos espaços que provocam a aglomeração de pessoas, forçando a permanência da população em suas casas. Como uma rápida maneira de dar continuidade às atividades do cotidiano e prosseguir com hábitos de uma vida anteriormente “normal”, a saída para muitos de nós, educadores⁵⁹, foi se renovar e se adaptar ao formato online. “A pandemia e a quarentena estão a revelar que são possíveis alternativas, que as sociedades se adaptam a novos modos de viver quando tal é necessário e sentido como correspondendo ao bem comum.” (SANTOS, 2020, n.p). Há semelhanças e diferenças entre as duas propostas educacionais: presencial e online, mas pontua-se que em ambos os casos a TFD continua a ser meu ponto de partida, como poderá ser visualizado a seguir.

Com as experiências das aulas online percebi uma grande diferença que esse processo de ensino não permite aprofundar. Para mim, existe uma certa limitação a um maior desenvolvimento do conhecimento que pode ser construído a partir do corpo que dança, há uma certa dificuldade em adentrar em algumas pesquisas corporais, por exemplo, principalmente quando se tratam de crianças que possuem mais facilidade com o docente ao seu lado, no mesmo espaço, podendo fazer o movimento junto, podendo tocar nos corpos para maior compreensão, demonstrando a atividade. O docente não está em tempo real ao lado delas, e isso vai de desencontro às relações docente-discente que eu acredito serem imprescindíveis em qualquer prática pedagógica, pois as telas dos aparelhos eletrônicos não proporcionam uma total

⁵⁹ Muitos educadores foram pegos desprevenidos com as escolas de ensino básico particulares ou academias de dança fechadas, sendo demitidos de suas funções, ou quando não ocorria, muitos ficavam sem receber qualquer auxílio financeiro com a interrupção das atividades. Esta se torna uma questão que deve ser muito discutida na dança e em outras áreas como ela. A falta de uma séria regularização nas inúmeras formas de trabalho de muitos profissionais dificulta o sustento próprio, o que pode ocasionar em uma vida com muitos obstáculos para sobrevivência e até mesmo na escolha posterior desse indivíduo trocar para uma outra área de serviço, o que enfraquece cada vez mais o nosso setor. Por muitos profissionais atuarem sem carteira assinada, vimos um número crescente de indivíduos sem remuneração e buscando outras formas de trabalho.

relação que possibilite que nós, educadores, possamos nos atentar às grandes questões que se passam durante as atividades e com o corpo que se movimenta. Algumas vezes, perdemos uma movimentação interessante da criança por uma falha de conexão ou por estarmos fazendo a atividade junto mas não conseguirmos olhar para tela ao mesmo tempo, o que pode afastar esses agentes (docente e discente) durante a aula, ao invés de fazer com que o trabalho seja cada vez mais unido. É com cada um fazendo a sua parte no seu espaço, com a distância de corpos e a necessidade de depender da internet, da boa colaboração do aluno em se atentar para os comandos do professor e, este último, em conseguir chamar a atenção dos discentes para as telas. É por isso que o ensino remoto é tão complicado e tem mostrado tanta complexidade.

É a partir do encontro simultâneo que nós, educadores, podemos perceber as necessidades não só da turma, mas ter um olhar aguçado para cada um dos educandos, bem como, permitir um aprendizado mútuo em que todos os sujeitos envolvidos estão em crescente e constante processo de aprendizado, no entendimento de que “Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender.” (FREIRE, 1996, p.23). Essa relação e o olhar para um processo de ensino-aprendizagem feito em conjunto vão depender de como cada docente permite esse vínculo na aula, mas digo que por mim, se torna mais fácil no ensino presencial, que mesmo assim também possui seus obstáculos.

Ao atuar em escolas particulares de formação básica existem certas dificuldades, como os eventos de dia das mães, dia dos pais, festa junina, final de ano, que se tornam, em alguns casos, um recorrente trabalho do professor para ter que montar coreografias de apresentação. E também, em outras instâncias, o docente em dança sofre com a falta no aprofundamento do diálogo entre ele e o restante do corpo docente que compõem a escola. Estas questões podem dificultar o trabalho do educador que ao não ter certa autonomia em sua prática pedagógica, ao sempre ter que preparar coreografias para os eventos, bem como, não ter um diálogo que amplie suas relações com outros educadores e atividades oferecidas na escola, tornando sua prática solitária e empenhada em fins coreográficos para os eventos escolares.

É pensando nessas questões que a TFD me atravessa ao proporcionar uma dança que pedagogicamente,

[...] não tem finalidade de performance e nem deve se limitar ao ensino de passos, gestos, atitudes, etc. Suas finalidades são outras, como descobrir a personalidade, respeitá-la em sua pureza, dar meios de se aperfeiçoar e desenvolver, ativar a imaginação, despertando-lhe o poder creador. (EARP, 1945, p. 21-22 *apud* MOTTA, 2006, p. 190-191)

A quantidade de apresentações que muitas vezes devem ser realizadas pode atrapalhar o processo do professor que é interrompido pela obrigatoriedade de preparar os alunos para esse tipo de atividade. Por um outro lado, com as aulas online eu não tive esse problema⁶⁰, já que elas funcionaram para os responsáveis e as crianças muito mais como uma "válvula de escape" da monotonia de estar preso em casa do que como uma atividade que necessita ter as apresentações como objetivo de demonstrar a aprendizagem da criança.

Existe dificuldade em alcançar essa visão pedagógica que Helenita traz na citação acima, pois em alguns momentos nós, professores, somos instigados ao processo de ensino endurecido da dança, que se preocupa somente com a apropriação da técnica codificada. Isso acontece principalmente pelo medo de quando alguns responsáveis assistem às apresentações e acham que as crianças não têm aprendido nada em sala de aula por talvez não saberem executar passos com "perfeição", pois tomam como base bailarinos mais velhos que praticam dança há anos e possuem uma outra relação técnica com a dança. Isto faz o educador, muitas vezes, se sentir na obrigação de tomar mais cuidado com o ensinamento da técnica codificada do que em si proporcionar um caminho de possibilidades, relações, trocas por meio da dança e um olhar respeitoso e amoroso de ensino dessa técnica. É de interesse levarmos em conta que a dança nas academias tem sua finalidade na profissionalização e na formação daquele bailarino. Já na escola de ensino básico a dança aparece, ao meu ver⁶¹, como uma dança que constrói corpos para pensar e explorar essa arte sem a obrigatoriedade de um caráter formativo técnico.

⁶⁰ Esta era uma questão já levantada por mim nas escolas que atuo. Sempre sinalizo para a coordenação as questões que envolvem a quantidade de apresentações. Talvez, tive sorte de atuar, na grande maioria, em espaços que tinham uma boa compreensão, mas não são todos os educadores que possuem essa sorte e acabam tendo que se desdobrar para a demanda de coreografias a serem apresentadas.

⁶¹ Essa visão que eu trago não se aplica para todos os educadores que trabalham dança na escola. Mas, temos a questão de que quando há a proposta de uma única modalidade de dança na escola pode aparecer de uma maneira que restringe os conhecimentos dos alunos quando o docente não escolhe caminhos que abrem possibilidades para essa exclusiva forma de dança, que não seja limitadora, que não possibilite o aprofundamento do próprio aluno para uma experiência extensa da área artística. Existem ainda, casos de professores que se deixam restringir com o tempo pensando que estão sendo libertadores, mas estão tão repetitivos em suas propostas que acabam entrando em um fluxo de reprodução ou até mesmo trazendo atividades que parecem ser abertas à criatividade e às

Este é um ponto fundamental a se refletir, pois a dança proposta pela TFD vai além desse pensamento de rápida execução perfeita do movimento, que pode até gerar um desgaste no corpo pela quantidade de repetições diretivas do movimento, e propõe muito mais uma descoberta sensível através do auto reconhecimento e da autocriação, a despertar boas sensações, emoções, sentimentos e, entendendo que a técnica é um processo que vai se aperfeiçoando com o tempo, é um aprimoramento constante, em um processo contínuo de aprendizagem. E por mais que pareça simples uma dança nessas condições, “Propostas com dança que trabalhem seus aspectos criativos e transformadores, portanto, imprevisíveis e indeterminados, ainda “assustam” aqueles que aprenderam e são regidos pela didática tradicional e pelo pensamento conservador.” (MARQUES, 2012, p.20-21), e que buscam que as aulas demonstrem seus resultados através de coreografias apresentadas nos eventos escolares.

Por essas razões, compreendi que o aprendizado que se dá também através das descobertas, da criatividade individual e coletiva, do perceber o outro, se tornam mais relevantes para o meu caminho adotado nas aulas do que investir uma grande porcentagem do tempo no ensaio de coreografias. Isso não quer dizer que coreografias não são realizadas, mas elas não se tornam uma obrigatoriedade ou um produto final que deve ser apresentado. Fazem parte do processo de aula que é construído junto aos discentes, de forma que possam compreender todas as etapas que constituem a criação coreográfica, como: formação espacial, entradas e saídas, escolha da música, tema, ideias de movimentações. Há a necessidade em entender que não é preciso entregar uma coreografia pronta para que as crianças copiem e repitam diversas vezes antes de apresentar, mas permitir com que uma coreografia seja construída com os educandos, a partir de tudo o que foi trabalhado durante os processos em sala de aula. E isto acontece comigo tanto no ensino presencial, quanto no online.

A partir dessa discussão, entramos em outro ponto essencial, pois há a relação entre permitir o poder criador do discente e proporcionar a repetição de movimentos para aperfeiçoar a técnica, no entendimento de que através das diversas

escolhas das crianças, mas que na realidade as moderam. É normal que todos nós, educadores, passemos por isso em algum momento, afinal o processo de docência é longo e perpassa muitas etapas que também nos ajudam a perceber as melhores maneiras para prosseguir com o nosso trabalho. O importante é estarmos atentos às nossas propostas, escolhas e caminhos que seguimos.

possibilidades técnicas corporais proporcionadas na aula de dança o educando entende, domina, transforma, produz conhecimento e potencializa cada vez mais o seu poder criador. É através do autoconhecimento das capacidades de seu corpo, ou seja, conhecendo as habilidades que seu corpo pode proporcionar, que o discente é capaz de uma criação cada vez mais aprofundada e rica. E na TFD existem subsídios que irão fornecer um aperfeiçoamento da técnica e expandir esse poder criador.

Estes subsídios são elementos fornecidos no prolongamento dos Parâmetros da Dança, que se combinam e formam inúmeros meios de investigação do corpo, como por exemplo: Se estou trabalhando o Parâmetro Espaço com as crianças, posso montar uma sequência com foco nos níveis (alto, médio e baixo) para que os educandos o compreendam melhor. Então, também me atento à inclusão das Famílias da Dança, o ritmo junto à música e a forma da posição de pés e braços⁶². Em uma aula de ballet para crianças com uma idade de 6 anos, por exemplo, isso poderia acontecer da seguinte maneira: 3 estações marcadas ao chão com fita adesiva.



Figura 1: Atividade de aula

Na primeira estação, a criança se posicionaria com pés na rotação externa, ou 1ª posição como é conhecida no ballet (calcanhares colados um ao outro e dedos para fora), e mão na cintura, depois, realizaria um salto com pernas estendidas no ar e terminaria no plié (flexão dos joelhos virados para fora e ainda com calcanhares juntos e dedos para fora). Caminharia na linha em elevé (tirar os calcanhares do chão e deixar os dedos) até chegar à outra estação. Agora, com os pés juntos, na paralela, faria um plié (movimento de flexionar os joelhos), desceria até ficar de joelhos e colocando os braços na 1ª posição (braços elevados e arredondados com mãos à frente do umbigo). Virar de lado e rolar com o corpo deitado e estendido na segunda

⁶² Dessa maneira podemos enxergar que os Parâmetros estão em constante relação e que o seu trabalho em conjunto potencializa as relações de despertar o conhecimento sobre si existentes na descoberta do trabalho corporal.

linha para chegar à 3ª estação. Na 3ª estação: Parar deitada com pernas estendidas e juntas, fazer o passé na paralela (o dedão de um pé sobe deslizando até o joelho da outra perna) com mão na cintura.

Após essa primeira experiência, em um trabalho com passos específicos da técnica do ballet, é realizada uma conversa sobre o que foi trabalhado e o que cada criança enxerga que seu corpo realizou, os discentes podem criar seus próprios movimentos na trajetória das estações, compreendendo que cada estação representa um nível, sendo este o conteúdo principal. A primeira estação, nível alto, a segunda, o médio, e a terceira, nível baixo. Além disso, podemos perceber que ao longo da trajetória foram trabalhados vários sub conteúdos, como: rotação, posições de pés e braços, salto, giro, equilíbrio, mudança de base, linhas e locomoção, entendendo que os subsídios fornecidos pela TFD se relacionam e estão em conexão.

É importante sinalizar que todos os conteúdos que são trabalhados em uma mesma atividade podem ir lapidando a parte técnica da criança e o seu conhecimento sobre as possibilidades de seu próprio corpo. O que se torna relevante é fazer com que elas percebam o que fazem, tenham consciência de sua movimentação, mas sem inundá-la com milhares de informações de uma única vez, proporcionando uma compreensão progressiva e que a faça entender aos poucos cada conteúdo de maneira tranquila e prazerosa.

Como mais um exemplo, pode-se organizar uma dança aberta, em que o discente cria sua dança com alguns desafios, o que eu chamo na aula de momento da “Dança livre”. Apresentam-se 3 formas geométricas recortadas em um E.V.A (placa de emborrachado), como quadrado, círculo e triângulo, por exemplo. As crianças poderão dançar de acordo com a forma que o educador levantar: quadrado representa nível alto, círculo é o nível médio e triângulo é nível baixo. Quando eu colocar a música, elas devem se atentar para qual forma estou levantando, e só podem trocar o nível se eu mudo a forma. Se quisermos, podemos ainda fazer uma dança livre com a experimentação de um objeto, uma bexiga por exemplo. Cada criança com a sua bexiga, dançando, mudando seu corpo e o objeto de nível juntos, o objeto-partner, que se encontra em total sintonia e quem assiste já não sabe mais quem é corpo e quem é objeto. Trazer esses materiais para a aula é possibilitar mais um meio de relação e de comunicação da criança, principalmente quando esse objeto faz parte do cotidiano e elas brincam e se divertem dançando em contato com esse parceiro.

O intuito nas minhas aulas é trazer uma certa liberdade para as crianças, sabendo que sendo uma aula de ballet, passos próprios dessa técnica aparecerão, mas pontuando que não são esses os únicos passos possíveis para se dançar, existem inúmeras outras modalidades de dança, diversidades e possibilidades. Apesar de ser ainda mais complicado no ensino online, já que estamos distantes dos corpos das crianças, é importante pensar em meios de trazer um ensino em que ambos os agentes (docente e discente) façam parte e se sintam pertencentes à aula. Há necessidade de fazermos desse espaço de interação cada vez mais interessante para que cada criança possa se sentir confortável, da sua própria maneira, em atividades que não tragam a rigidez e a obrigatoriedade, mas que sirvam de inspiração para algo que ela queira fazer prazerosamente, em um trabalho que se constrói no conjunto, como pontua Earp:

As aulas devem cercar-se de um ambiente alegre e agradável, sendo planejadas de modo a despertar virtudes positivas, como a coragem, a lealdade, o espírito de cooperação e realização, o desejo de sucesso [...] Entretanto, não se deve querer obter, de princípio, a disciplina consciente, deixando, ao contrário, que estas noções sofram influência da liberdade de pensamento e do modo de ser de cada um. (EARP, p.18 *apud* MOTTA, 2006, p.194)

É desejável para qualquer docente que educandos possam fazer parte das atividades com respeito ao espaço e ao convívio entre os indivíduos. A disciplina é algo que vai se fortalecendo conforme o que é combinado juntos com as crianças. Creio em algo que é estabelecido junto a esses seres e não imposto desde a primeira conversa da primeira aula, até porque elas sabem e entendem a necessidade da dedicação que elas mesmas dão às propostas sugeridas. É importante proporcionarmos a liberdade, mas com intervenções de consciência para que as crianças entendam o tempo de cada coisa. Liberdade nas aulas não é deixar que a criança faça o que ela quiser, mas que a partir dos nossos apontamentos elas estejam preparadas para trabalhar sua autonomia. O diálogo é um caminho possível, pois desde pequenos conseguimos nos expressar e falar sobre o que gostamos ou não, o que concordamos ou não. Ter esse diálogo com o educando é relevante para que nós possamos também entender o caminho de nosso próprio trabalho.

Assim como certos limites precisam ser trabalhados no decorrer das aulas e não impostos como prioridade, a atenção ao corpo que dança também não deve ser algo turbulento e que traga uma sensação de imposição. Tamanha é a dificuldade de muitos educadores de dança em trazer um trabalho que promova a liberdade de

movimento, que através das telas muitos acabam impondo uma movimentação, trazendo total atenção para a técnica e desvinculando a criatividade e ludicidade das aulas. É claro que há uma facilidade natural em qualquer ser humano em impor uma atividade e querer que o outro realize exatamente os movimentos que você queira. Não estou tirando a importância da imitação e do entendimento da técnica codificada para o desenvolvimento da dança, até porque,

[...] a imitação marca essa fase, **da infância, [grifo nosso]** como a gênese da tomada de consciência de si e do mundo ao seu redor, à medida que a criança compreende o contexto social em que está inserida, em um movimento sucessivo de interiorização e exteriorização. Essa ação contribui para construção da identidade e socialização, diferenciando aquilo que pertence ao mundo exterior daquilo que pertence ao seu corpo, isto é, ao seu mundo interior. (ALMEIDA, 2017, p.509)

Mas, aqui trago a relevância para o que a faixa de idade na qual trabalho necessita, pois falo de um local infantil com vivências e experiências a partir da dança, e não em uma formação técnica que precisa de uma rigorosidade nas formas de aprender, ensinar e executar movimentos.

A dança educacional deve ser caracteristicamente pedagógica, não tem finalidade de performance nem deve se limitar ao ensino de passos, gestos, atitudes, etc. Suas finalidades são outras, como descobrir a personalidade, respeitá-la em sua pureza, dar meios de se aperfeiçoar e desenvolver, ativar a imaginação, despertando-lhe o poder creador. Construir aos poucos a autoconfiança e a crença nos valores da beleza, da harmonia, da emoção pura, natural, instintiva que nasce do íntimo e vem marcada pela individualidade numa resposta por meio do movimento. (EARP, p.21-22 *apud* MOTTA, p. 190-191)

Para muitos responsáveis, entender questões que não abarcam uma dança que tem como finalidade apresentações, se torna difícil. Muitos gostam de ver resultados através de espetáculos. O meu intuito com a dança é com finalidade no corpo da própria criança, aquele corpo que atua junto comigo e que possui necessidades, inquietações em seu movimento, maneiras de se expressar e de se relacionar. De uma certa forma, as aulas online facilitaram esse desejo dos responsáveis, pois por não estarmos em um ambiente como na escola, se torna mais complicada a organização de apresentações, então não precisamos nos voltar para a montagem de coreografias, principalmente porque muitos espaços educacionais as solicitam para diversos eventos no decorrer do ano.

Da mesma maneira que trabalhamos a criação de coreografias ou sequências curtas no modo presencial, também trabalhamos no formato remoto, mas isso não

quer dizer que tenham a finalidade de apresentação, que também possui importância para que a criança entenda uma cadeia de movimentos, o fluxo entre as partes do corpo e a criação da construção coreográfica.

A autonomia criativa possibilitada à criança coloca em prática a sua compreensão do assunto, de forma que esta seja para os professores uma fonte para observar se os discentes tiveram uma boa apreensão das propostas nas aulas. As sequências, nas minhas aulas, não se tornam um exercício rígido que as crianças devem fazer com total “perfeição”, a repetir inúmeras vezes imitando aquilo que demonstrei, mas como uma proposta de estudo que será utilizada para uma maior consciência corporal, para que elas conheçam, reconheçam e se apropriem de possibilidades, entendendo a dança como caminhos diversos de associação de inúmeros movimentos de diferentes partes do corpo. Fico contemplada com a fala da professora Maria Inês Galvão, que em entrevista enfatizou como ela enxerga o ballet e como as aulas de Helenita abrem caminhos diversos para a investigação do movimento, sendo isto que eu espero também para as minhas aulas: “O balé é muito rigoroso em suas formas, na construção do movimento, na progressão de uma aula e o trabalho da Helenita também tem esse rigor, só que ele tem esse rigor e vai abrindo um leque de possibilidades.” (GALVÃO, 2010 *apud* MEYER, 2019, p.264)

Essa rigorosidade limitadora está presente em inúmeras outras atividades propostas pelo ser-humano no decorrer dos tempos, seja nas instituições de educação, nos conventos, no exército, nos hospitais. Submeter os corpos a um certo “adestramento”, de acordo com Michael Foucault (1987), diz respeito à sua manipulação, treinamento para ser adestrado para um certo objetivo, e isso diz respeito à sua docilidade: “É dócil um corpo que pode ser submetido, que pode ser utilizado, que pode ser transformado e aperfeiçoado.” (p.163). E, apesar da dança, principalmente quando assistimos a espetáculos, dar uma ideia de liberdade do corpo, ela também pode trazer essa manipulação.

Então, para mim, é muito mais relevante que o discente compreenda as possibilidades que determinada sequência de passos fornece, podendo ser destrinchada em inúmeras variações, do que eles a reproduzam com a perfeição esperada de um bailarino que pratica ballet há anos. É evidente a necessidade de adaptarmos nossas falas de acordo com a faixa de idade em que estamos trabalhando, trazendo todo esse universo de possibilidades construídas pela TFD para o mundo das crianças, que é o foco do meu trabalho. A grande força da TFD é facilitar

encontrar caminhos de nuances, proporcionando diversidades entre os subsídios fornecidos por ela, na maneira como cada educador tem a autonomia de aplicá-la e sendo seu emprego possível para a proposta de aulas para qualquer faixa etária.

Acredito que é nessa ampla gama de possibilidades e que o discente as entendendo em seu corpo, que construímos saberes inúmeros através da compreensão de si. A abertura que flexibilizamos nas nossas aulas, pode determinar um caminho de conhecimento que é gerado através das experiências, experiências essas que os educandos já possuem e que reúnem com as geradas nas atividades propostas em sala. Nessa visão de saberes já existentes nos corpos infantis, e de que podemos partir deles para provocar novas aprendizagens - como proposto por Darcy Ribeiro e Ana Mae Barbosa - que entendemos os agentes educativos (docente e discente) como parte integral e semelhante no processo pedagógico, digo semelhantes, pois cada um possui suas especificidades na atuação escolar e, “[...] embora diferentes entre si, quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado.” (FREIRE, 1996, p.23), trazendo uma outra relação, em que os processos de ensino-aprendizagem se mesclam entre esses atuantes e se transformam em uma prática diversa, na qual “[...] o professor é um aluno e o aluno é, sem saber, um professor - e tudo bem considerado, melhor será que, tanto o que dá como o que recebe a instrução, tenham o menos consciência possível de seu papel.” (DEWEY, 1979, p. 176 *apud* SAVIANI, p. 104)

Por isso, é relevante pensarmos que os diálogos, as relações que se formam e que produzem conhecimento, constroem o ambiente da sala de aula, sendo este um espaço não necessariamente visto como concreto, com as paredes, quadros e carteiras, mas como lugar de trocas, como pontua Alcina Garrido: “A ideia de sala de aula deve transcender o espaço físico, que obviamente tem sua relevância também, e abarcar a importância das relações humanas que acontecem nesse âmbito.” (GARRIDO, 2006, p.21)

E é essa sala de aula que se faz no encontro: no encontro dos corpos, dos pensamentos, das relações, das conversas. Sala de aula, que principalmente com a pandemia mundial dos anos de 2020 e 2021, tem se convertido para as telas e casa dos discentes e docentes. E por isso, ao nos encaminharmos para esse novo formato de ensino, não podemos nos esquecer das nossas bases pedagógicas. Como eu trabalho com a Teoria Fundamentos da Dança, me pego pensando se dentro das aulas online e direcionada para a casa de cada uma das minhas crianças, continuo a

oferecer um processo criativo, autônomo e investigativo para esses corpos infantis. Por muitas vezes, por não ter tido um estudo aprofundado e grandes experiências nesse tipo de prática, podemos nos debruçar em atividades limitadoras e que restringem as experiências em dança que esses educandos podem ter. Há a necessidade que os próprios educadores sejam ainda mais criativos em suas propostas nesse momento e se abram para as diversas possibilidades e o que as próprias crianças têm a oferecer, até mesmo, a partir das experiências que elas têm em seus lares com a criação de brincadeiras ou relações com objetos. Por que não trazer essa relação para a aula? Podemos pensar nesse vínculo casa x sala de aula não só nas aulas online, mas também para as presenciais, buscando uma conexão a partir desse terreno habitacional do discente.

Acredito que é através de um olhar individual aguçado, seja a partir da relação que o discente tem com sua casa, das suas experiências ou dos diálogos gerados em aula, que podemos compreender o educando e proporcionar maiores vivências que ampliem suas experiências em dança. Volto com a mesma citação já exposta acima para compreendermos que é através desse olhar que podemos

[...] descobrir a personalidade, respeitá-la em sua pureza, dar meios de se aperfeiçoar e desenvolver, ativar a imaginação, despertando-lhe o poder creador. Construir aos poucos a auto-confiança e a crença nos valores da beleza, da harmonia, da emoção pura, natural, instintiva que nasce do íntimo e vem marcada pela individualidade numa resposta por meio do movimento. (EARP, 1945, p. 21-22 *apud* MOTTA, 2006, p. 190-191)

A dança através da TFD, estimula a produção de conhecimento por meio da investigação proporcionada por suas variantes, mas também, traz uma visão sensível e respeitosa para o corpo discente. Por isso, defendo sua utilização partindo de um olhar não enrijecido e, na importância de nos centrarmos em um processo pedagógico aberto, que não limita, mas abrange, principalmente nas escolas de ensino básico.

Ter como foco as escolas e o ensino que é ofertado nela, nos leva a ponderar sobre todas as questões que a envolvem. Se proponho um ensino em dança que leve a criança a uma descoberta e ampliação de si de maneira respeitosa e atenciosa, também almejo por uma escola que em toda a sua extensão tenha essa mesma percepção, mesmo sabendo que na realidade esse desejo tem certas dificuldades. O meu olhar para esses corpos também parte da relação formativa a que eles estão expostos. A maneira como eu, docente, me disponho a me relacionar com eles, é

primordial para o seu desenvolvimento, como esses seres irão crescer, como irão pensar e traçar vínculos com outros seres futuramente.

Por isso, por mais que eu proponha um trabalho através da TFD, que no meu ponto de vista é lindo, também tenho que olhar para esses corpos infantis que por muitas vezes não possuem só a dança como área de conhecimento não incluída em suas escolas. Seria maravilhoso se eu estivesse aqui falando que todas as escolas de educação básica, principalmente as públicas, possuem aulas de dança, ou ainda, que todas as aulas de dança têm um olhar focado e sensível para os corpos estudantis. Mas, a realidade é outra, e por muitas vezes, essas crianças não possuem a oportunidade de até mesmo frequentar a escola básica. É necessário se atentar para alguns dos obstáculos que a dança passa para estar inserida na escola, e entender que essa não inserção se conecta com outras questões muito anteriores e que é preciso falar sobre, lutar e resistir por escolas com mais arte.

CONCLUSÃO

Pesquisar dança e querer integrá-la como área de relevância no ambiente escolar não é algo fácil por se tratar primeiramente de uma linguagem da arte - que não tem tanta legitimidade nesse espaço - e de uma arte que trabalha o corpo enquanto fonte primordial, corpo este desprezado por anos pelo tradicionalismo da disciplinarização, como visto no primeiro capítulo desta escrita. Falar sobre dança na escola, então, é falar de tensões existentes que desfavorecem sua inserção nesse espaço de ensino, que envolve tanto a má compreensão de educadores de outras áreas de conhecimento e responsáveis dos discentes, como até mesmo no olhar do público leigo para o entendimento de seu valor enquanto campo de conhecimento e extensão dos saberes escolares. E mais ainda, no desejo de que a dança ultrapasse os papéis (da regularização nas leis e documentos educacionais), mas seja garantida a sua real implementação em todos os espaços de ensino básico pelos poderes governamentais, pois enxergamos que vivemos em tempos em que a arte vem sendo massacrada, onde a vida profissional de artistas sofre ataques e é inferiorizada cada vez mais, sendo destacada como uma das profissões de menor importância em nossa sociedade, em que não se visualiza uma relevância para sua existência, já que aos olhos de alguns, não oferece um retorno como as áreas de matemática, português ou até mesmo o inglês, por exemplo.

Para mim, se torna essencial falar sobre a minha dança, sobre aquilo que acredito enquanto dança na escola, aquilo que pesquiso e que quero trazer enquanto área indispensável para a formação do ser humano. Apesar de muitos indivíduos ao longo da história escolar não possuírem a dança em sua trajetória, mas mesmo assim terem tido uma “boa educação”⁶³ colegial com as disciplinas que lhe foram oferecidas, acredito que se os próximos seres que obtiverem a dança em seu currículo terão um diferencial na oportunidade de ampliação de conhecimento, na experiência de um

⁶³ Trago o sentido de “boa educação colegial” me referindo à educação tradicional que conhecemos por anos. Apesar de enxergarmos defeitos e destacarmos pontos a serem melhorados e um ensino que precisa progredir de acordo com as necessidades da nossa sociedade, não podemos dizer que a educação que por anos impera nas escolas não funcionou. Vemos pessoas que conseguiram empregos, vagas em Universidades ou que montaram seus próprios negócios através dessa educação que tiveram na escola, me parece este ter sido o principal objetivo do ensino até hoje, olhar mais para o que as pessoas podem conseguir após terminarem os estudos básicos e menos para como elas desenvolvem seu conhecimento para caminhar para um objetivo. Apesar de não ser um ensino que olhe para as áreas humanas ou artísticas de maneira relevante, nesta pesquisa buscamos o contrário. O grande diferencial que queremos aqui é um ensino que evidencie todos os campos de conhecimento como indispensavelmente importantes para o desenvolvimento dos saberes de um indivíduo e que sejam trabalhados nos modos emotivos, solidários e amorosos.

saber que se dá através da experimentação do corpo em movimento artístico, estendendo suas vias de criação, informação, ideias, noções e relações para além da fala e escrita.

A exposição da minha experiência e a de outros docentes que trago nesta pesquisa auxilia em um entendimento cada vez maior de enxergarmos a relevância do trabalho corporal por meio da arte enquanto conhecimento e facilitador de uma educação baseada na ampliação de saberes. Evidenciar a dança no espaço de ensino formal motiva outros educadores e futuros educadores da área a compreender as relações de facilidades e dificuldades existentes, questões estas que são melhor evidenciadas quando partimos de experiências reais. E a realidade está no cotidiano de cada docente, em suas práticas pedagógicas, nas relações que constrói com cada discente. Este mesmo docente, que durante a graduação esteve em seu papel de discente, hoje pode esclarecer e criar vínculos entre suas vivências na graduação, e atualmente, na difícil tarefa de educar.

A tarefa de educar não tem seu processo findado na sala de aula, mas é uma demanda que se conecta a outros conjuntos como o planejamento, a pesquisa, o diálogo com outros educadores e o olhar para o ou os processos pedagógicos que cativam o docente nas escolhas de suas propostas. Esclarecer a Teoria Fundamentos da Dança como um dos caminhos possíveis e facilitadores do trabalho com dança na escola é algo que me atravessa enquanto docente e discente, enquanto alguém que acredita em um processo de ensino aprendizagem em dança como prática libertadora e geradora de conhecimento. Apesar de entender que tanto a minha experiência como a de alguns educadores destacados nesta pesquisa se deu por conta de um maior vínculo com a TFD durante a graduação (através de muitas aulas com docentes que a utilizam ou pesquisas em projetos), procuramos aqui esclarecer o caminho escolhido por cada um para abrir os olhos e talvez fazer surgir o interesse na TFD naqueles que talvez não tiveram a mesma oportunidade na graduação ou que até mesmo que não conhecem a pesquisa de Helenita em suas próprias Universidades para além da UFRJ.

Através desta investigação, percebe-se que a TFD não atravessa só a mim, como também a outros licenciados em dança formados na Universidade Federal do Rio de Janeiro. Por mais que possamos ver que nem todos tiveram uma boa receptividade ou grandes experiências com a TFD durante a graduação, ainda assim enxergamos uma influência e olhar positivo para as vivências, mesmo que mínimas.

Vimos que fatores como pouco acesso às escritas de Helenita e menos aulas com docentes do curso que utilizam a Teoria como recurso pedagógico dentro da graduação em Dança, influenciam em um maior desconhecimento da mesma.

A desconstrução deste desconhecimento vem acontecendo com uma maior circulação de materiais e existência no aumento do número de livros, artigos, teses e dissertações que estão sendo escritos com a história e os estudos de Helenita⁶⁴, além do documentário “Dançar”⁶⁵ e do site Helenita Sá Earp⁶⁶. No acervo bibliográfico do site de Helenita Sá Earp encontramos 39 trabalhos publicados sobre ou relacionados à professora, entre teses, dissertações, artigos, apostilas, livros e capítulos de livros. Mas mesmo assim, ainda é possível sentir que não se tornam o suficiente para um maior conhecimento da história da professora e sua investigação dentro do mundo da dança, não somente dentro dos cursos de dança da UFRJ, como nas graduações de outras Universidades espalhadas pelo Brasil. Me parece que ainda precisamos de mais maneiras para fazer circular as ideias trazidas por Helenita, mas também o desejo de outras pessoas em querer conhecê-la e entender as propostas trazidas por ela.

A realização de pesquisas a partir do pressuposto teórico de Helenita contribui para a consolidação do campo da dança enquanto objeto teórico e empírico nos cursos de graduação em dança da UFRJ. Este fato pode ser corroborado na medida em que, nota-se uma quantidade expressiva de profissionais que dentro da própria UFRJ realizam seus trabalhos ancorados no pressuposto teórico/prático do TFD, como podemos ver no próprio site dedicado à professora. Enxerga-se este acontecimento quando todos os docentes formados pela casa utilizam de alguma maneira a TFD em suas aulas, mas também, como na pesquisa realizada com os atuais licenciados em dança, conseguimos visualizar dentre as 20 respostas, que 14 utilizam a Teoria em seus processos em sala de aula, sendo no ensino formal ou informal.

⁶⁴ Alguns sites e documentos que contam sobre a vida e pesquisa de Earp: Site Helenita Sá Earp: <https://www.helenitasaearp.com.br/>;

Blog de dança moderna: <http://dancamoderna.com.br/2015/pioneiros-no-brasil-helenita-sa-earp/>;
Enciclopédia Itaú Cultural: <https://enciclopedia.itaucultural.org.br/pessoa638096/helenita-sa-earp>;
Anais Abrace: <https://www.publonline.iar.unicamp.br/index.php/abrace/article/view/1972/2064>;

⁶⁵ O trailer, sinopse e ficha técnica do documentário podem ser acessados em: <https://www.helenitasaearp.com.br/documentario>

⁶⁶ <https://www.helenitasaearp.com.br/>

A partir da literatura acadêmica desenvolvida por pesquisadores do campo da dança, principalmente dentro dos próprios cursos de dança da UFRJ, é possível observar um arcabouço teórico consistente que nos fornece o aparato necessário para utilização da TFD em sala de aula como processo pedagógico no interior da graduação em dança (por professores da casa) e nas escolas de ensino básico. Apesar de parte das escritas existentes não se voltarem especificamente para a escola, é necessário entendê-la como um caminho possível que se aproxima dos diversos ambientes de ensino-aprendizagem. Nesse sentido, a TFD proporciona um ambiente de relações com diferentes espaços de ensino e faixas de idade, ampliando e se destacando como uma Teoria de possibilidades e não de limitações, como eu a compreendo.

Há importância em notarmos, na totalidade do nosso país, o fortalecimento da área da dança no aumento das escritas voltadas para o campo. E, quando estão ligadas à educação, às experiências docentes e aos processos pedagógicos desenvolvidos nas escolas, fortificam a relação entre dança e escola proporcionando notoriedade, seriedade e apresentando os caminhos, dificuldades e vivências existentes. Estes fatos auxiliam não somente na ampliação e visibilidade da área como proporcionam a futuros docentes de dança um olhar para as vivências e demandas na escola. Este é um grande ponto da dissertação, pois o desejo foi contribuir para que atuais licenciandos possam compreender como a TFD aparece em diferentes práticas, fazerem comparações entre os docentes e seus próprios pontos de vista. Mas, também serve para que atuais educadores, principalmente os entrevistados nesta pesquisa, possam olhar para outras práticas e possibilidades de ensino a partir da TFD.

Havia o desejo na realização de uma pesquisa com os docentes dos cursos de dança da UFRJ para compreender suas práticas e pontos de vista a partir da TFD. Por isso, um formulário foi enviado para os professores, mas infelizmente somente duas educadoras responderam, não se tornando o suficiente para entendermos como e por quem a TFD está sendo disseminada dentro da graduação, pois era necessário que a grande maioria dos profissionais respondessem. Mas, também na compreensão de que em tempos de pandemia a demanda educacional aumentou muito, nota-se a dificuldade dos docentes em conseguir realizar esse tipo de pesquisa que necessita de maior tempo, pois sei que a grande maioria estaria disposta a participar, visto que as relações entre educandos e educadores dentro das graduações em dança da UFRJ

são, em sua grande maioria, tranquilas e capazes de gerar frutos através das boas relações que produzem o conhecimento no conjunto de indivíduos.

Um aspecto teórico-metodológico peculiar da TFD e que a torna atraente, em minha visão, é justamente a flexibilidade mútua entre docente e discente, ao permitir uma produção de conhecimento que se dê no vínculo entre os dois agentes e a partir da aplicação da técnica e suas possibilidades de criação, em que o professor pode se inventar e reinventar a partir dos conceitos fornecidos pela TFD. Também, foi possível constatar que três dos entrevistados (6,7 e 15) trazem esta perspectiva de um trabalho que ocorre em conjunto, na relação educador-educando, proporcionando um ambiente de ensino democrático. Dessa maneira tornou-se convidativo realizar essa pesquisa, de forma a mostrar as possíveis aplicabilidades de uma mesma teoria, mas que possuem pontos em comum e também variados, como também, observar o possível alcance da TFD dentro da própria graduação em licenciatura e das escolas de ensino básico.

Há uma diversidade de processos pedagógicos que podem ser trabalhados no campo da dança, desde os métodos codificados (que são mais utilizados em aulas de ballet e dança moderna, por exemplo), até aqueles que possuem uma função mais libertadora dos movimentos como de Laban e os pensamentos de Isabel Marques e Kathya Maria Godoy. A variedade existente nos permite uma abundância de olhares para propostas e a buscar entender nossas crenças para o ensino da dança. As escolhas que fazemos dizem respeito à confiança que temos naquele processo que possui uma essência, qualidades e objetivos próprios, mas que também diz respeito a nós e o que julgamos como prioridade em nosso trabalho com educação através da arte.

Referências

ALMEIDA, Fernanda de Souza. Siga o mestre: reflexões sobre dança, imitação e educação infantil. *Revista Contemporânea de Educação* [online], vol. 12, n. 25, p. 504-520, set/dez de 2017.

ALMEIDA, Samantha Nunes de Oliveira. Programa mais educação e equidade educacional: uma relação possível. In: III Seminário Sobre Eficácia e Equidade no Ensino Superior: Fatores Contributivos. Faculdade de Educação-Universidade Federal da Bahia, 2015.

AMARAL, Fabiana Pereira do. A construção da dança no Rio de Janeiro a partir da década de 1940- O pioneirismo de Eros Volusia e Helenita Sá Earp. Tese (Doutorado em História Comparada), Instituto de História, Universidade Federal do Rio de Janeiro-Rio de Janeiro, 2018.

APPLE, Michel. *A educação pode mudar a sociedade?* Petrópolis: Vozes, 2017.

ARROYO, Miguel Gonzalez. *Currículo, território em disputa*. 5ª ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

BARBOSA, Ana Mae. *Tópicos utópicos*. C/Arte, Belo Horizonte. 1998.

BARBOSA, Vivian Vieira P. Corpo Contemporâneo – Caminhos para a Versatilidade. In: TOMAZZONI, A; WOSNIACK, C.; MARINHO, N. (Orgs.). *Algumas perguntas sobre dança e educação*. Joinville: Nova Letra, 2010. p. 223-228.

BERNADETE, GATTI. Estudos quantitativos em educação. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.30, n.1, p. 11-30, jan./abr. 2004.

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Rev. Bras. Educ.* [online]. n.19, p.20-28, 2002.

BRASIL, Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. 1ª versão. Brasília, 2015.

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. Brasília, 2 de maio de 2016.

BRASIL, Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. 3ª versão. Brasília, 2018.

BRITO, T; ANTERO, A; ANTERO, K; A influência da prática pedagógica: um desafio no Ensino Superior. In: V Congresso Nacional de Educação, 2018, Olinda. Anais eletrônicos. Disponível em: https://editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/TRABALHO_EV117_MD1_SA1_ID4516_10092018103945.pdf. Acesso em: 29 de fevereiro de 2020.

CORTELLA, Mario Sergio. *A escola e o conhecimento: fundamentos epistemológicos e políticos*. 15 ed. São Paulo: Cortez, 2016.

COSTA, Marina Teixeira; SILVA, Daniele Nunes; SOUZA, Flavia Faissal. Corpo, atividades criadoras e letramento. São Paulo: Summus, 2013.

DAMÁSIO, Claudia. A dança para crianças. In: PEREIRA, R. e SOTER, S. (org.) Lições de dança 2. Rio de Janeiro: UniverCidade, 2000.

DEBORTOLI, José Alfredo et al. Projeto Brincar-experiência e memória de brincadeiras na educação básica e na formação de professores. In: CARVALHO, Alyson et.al. Brincar (es). 1ª ed. Belo Horizonte: UFMG, 2009, p.103-111.

DIAS ROCHA, Emanuelle. O ensino de dança em escolas: uma perspectiva a partir da experiência no projeto Balé da Vila. 2020. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Dança) - Departamento de Arte Corporal, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2020.

DUARTE, Rosália. Pesquisa qualitativa: reflexões sobre o trabalho de campo. Cadernos de Pesquisa, n. 115, p. 139-154, março/2002.

DOURADO, L; OLIVEIRA, J. A qualidade da educação: perspectivas e desafios. Cad. Cedes, Campinas, vol. 29, n. 78, p. 201-215, maio/ago. 2009.

Festival de Dança de Joinville. Graduações em dança no Brasil, 2015. Disponível em: <http://www.ifdj.com.br/site/wp-content/uploads/2015/07/Graduacoes-em-Danca-no-Brasil.pdf>. Acesso em: 22 de setembro de 2021.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido, 17a. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987. In: <https://docs.google.com/a/fcarp.edu.br/viewer?a=v&pid=sites&srcid=ZmNhcnAuZWR1LmJyfG51cGVkaXxneDpmMzFhOWM0YzA3YTg2OWE> Acesso em: 02 de setembro de 2019.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido. São Paulo: Paz e Terra, 1992. In: <https://www.finom.edu.br/assets/uploads/cursos/categoriasdownloads/files/20190628210617.pdf>. Acesso em: 15 de setembro de 2020.

FREIRE, Paulo. A Escola. Portal do professor, 2009. Disponível em: <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/fichaTecnicaAula.html?aula=15356>. Acesso em: 17 / 12 / 2019.

FOUCAULT, Michel. Vigiar e punir: nascimento da prisão; tradução de Raquel Ramalheite. Petrópolis: Vozes, 1987, 288p.

GARCIA, Elena Moraes; EARP, Helenita Sá; VIEYRA, Adalberto Ramon; EARP, Ana Célia; MEYER, André. Dança e ciência: uma reflexão preliminar acerca de seus princípios filosóficos. In: Boletim Interfaces da Psicologia da UFRuralRJ. Rio de Janeiro, vl. 2, nº 1, p.63-69, junho de 2009.

Garrido, Alcina Maria Pereira de Carvalho. A sala de aula. In: _____. Errar é humano!: a vivência de erros e seus efeitos na produção oral sob a perspectiva do aluno de inglês como língua estrangeira. Dissertação (Mestrado em Letras). Departamento de Letras do Centro de Tecnologia e Ciências Humanas, Rio de Janeiro: PUC, p.20-27, 2006.

GODOY, Kathya. A dança, a criança e a escola: como estabelecer essa conversa? In: TOMAZZONI, Airton; WOSNIAK, Cristiane; MARINHO, Nirvana (orgs.). Algumas perguntas sobre Dança e Educação. Joinville. Nova Letra, 2010, p.47-56.

_____. A criança e a dança na educação infantil. In: Caderno de formação: formação de professores didática dos conteúdos. Caderno de formação: formação de professores didática dos conteúdos, Universidade Estadual Paulista. Pró-Reitoria de Graduação; Universidade Virtual do Estado de São Paulo. São Paulo: Cultura Acadêmica, v.5, 2011, p. 20-28.

KRAMER, Sonia; NUNES, Maria Fernanda. Educação Infantil e expansão da escolaridade obrigatória: questões para a política, a formação e a pesquisa. In: KRAMER, Sonia; NUNES, Maria Fernanda; carvalho, Maria Cristina (orgs). Educação Infantil: formação e responsabilidade. 1 ed.-Campinas, SP: Papirus, 2013, p.31-47.

LEHNHART, Aline. Dança e formação humana nos espaços não formais de ensino: uma análise da oficina de dança do Pantanal. Monografia (Licenciatura em Educação Física). Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, Corumbá, 2014.

Licenciatura em Dança. Escola de Educação Física e Desportos-UFRJ. Disponível em: <https://www.eefd.ufrj.br/licenciatura-em-danca>. Acesso em: 31 de janeiro de 2022.

MAÇANEIRO, Sheila Mara. Pedagogia crítica aplicada à dança no Ensino Fundamental. In: TOMAZZONI, A.; WOSNIACK, C.; MARINHO, N. (Orgs.). Algumas perguntas sobre dança e educação. Joinville: Nova Letra, 2010. p. 211-2016.

MARQUES, Isabel. Dançando na escola. 6ª ed. São Paulo: Cortez, 2012.

_____. Metodologia para o ensino da dança: luxo ou necessidade. In: PEREIRA, R. e SOTER, S. (orgs.) Lições de dança 4, Rio de Janeiro: UniverCidade, 2004.

MEYER, André. Fundamentos da dança de Helenita Sá Earp-Apostila Didática. Tese (Doutorado em química biológica) - Instituto de Bioquímica Médica, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

Meyer, André; Earp, Ana Célia de Sá. (orgs) Helenita Sá Earp Vida e Obra. 1ªed. vol1. Rio de Janeiro, 2019.

MOTTA, Maria Alice. Teoria Fundamentos da Dança Uma Abordagem Epistemológica à Luz da Teoria Das Estranhezas. Dissertação (Mestrado em Ciência da Arte) – Instituto de Arte e Comunicação Social, Universidade Federal Fluminense, 2006.

- OLIVEIRA, Lueny Amorim de; Lima Pollyana Gabrielle; Nascimento Antônia Gomes. A importância do estágio supervisionado na formação dos acadêmicos do curso de licenciatura em Química do IFMA Campus Zé Doca. In: V Congresso Nacional de Educação, 2018, Olinda. Anais eletrônicos. Disponível em: https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2018/TRABALHO_EV117_MD1_SA1_ID2337_06092018152950.pdf. Acesso em: 12 de agosto de 2021.
- OSTROWER, Fayga. Criatividade e processos de formação. 29ª ed. Petrópolis: Vozes, 2013.
- PACHECO, José. Inovar é assumir um compromisso ético com a educação. Petrópolis: Vozes, 2019.
- PAREYSON, Luigi. Os problemas da estética. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- PEREIRA, Mariana Lolato; HUNGER, Dagmar Aparecida. Dança e Educação Física no Brasil: questões polêmicas. Revista Digital, Buenos Aires, Nº 96, Año 11, 2006.
- Pereira, Eugênio. Brincar e criança. In: CARVALHO, Alyson et.al. Brincar (es). 1 ed. Belo Horizonte: UFRMG, 2009. p.17-27
- RIBEIRO, Darcy. Nosso desafio: a formação do professor. In: MAURÍCIO, Velloso Lúcia (Org.). Educação como prioridade. São Paulo: Global, 2018. p. 84-93.
- ROCHA, Thereza. A dança depois da Universidade: e agora?. In: TOMAZZONI, A.; WOSNIACK, C.; MARINHO, N.; (Orgs.). Algumas perguntas sobre dança e educação. Joinville: Nova Letra, 2010. p. 93-103.
- ROMANOWSKI, Joana Paulin; MARTINS, Pura Lúcia; KOGUTI, Maria Cristina; MANIESI, Paulo Sérgio. A formação do professor nos cursos de licenciatura: o que dizem os professores. Rev. Diálogo Educ., Curitiba, v. 17, n. 55, p. 1639-1661, out./dez. 2017.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. A Cruel Pedagogia do Vírus. Coimbra: Almedina, 2020.
- SAVIANI, Demerval. A pedagogia no Brasil: história e teoria. 2ª ed. Campinas: Autores Associados, 2012.
- SOTER, Silvia Camara. Saberes docentes para o ensino de dança: Relação entre saberes e formação inicial de licenciados em Dança e em Educação Física que atuam em escolas da rede pública de ensino do Rio de Janeiro e da região metropolitana. Tese (Doutorado em Educação) -Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2016.
- TARDIF, Maurice. A profissionalização do ensino passados trinta anos: dois passos para a frente, três para trás. Educ. Soc., Campinas, v. 34, n. 123, p. 551-571, abr.-jun. 2013.
- VIEIRA, Alba Pedreira. Dançando nos espaços das rupturas: olhares sobre influências das danças moderna e expressionista no Brasil. Revista de história e estudos culturais. v. 6, Ano VI nº3. p.1-18, Julho/ Agosto/ Setembro de 2009.

ANEXOS

ANEXO A - Formulário de entrevistas com discentes

Entrevistado (a) 1- Você trabalha na docência em dança? Caso sim, com qual faixa etária e em qual ou quais cidade (s)? *Sim; com todas as faixas etárias (de 6 a 35 anos).*

Na docência, em qual ou quais espaço (s) de ensino você se insere? (escola de ensino básico, academia de dança, projeto social ou outros) *Academias de Dança.*

Como foi a sua experiência com a Teoria Fundamentos da Dança de Helenita Sá Earp durante a graduação em dança da UFRJ? *Num primeiro momento, foi estranho porque nunca tinha ouvido falar nela e depois foi enriquecedor.*

No decorrer da graduação, você observou uma abordagem sobre a Teoria nos docentes durante as suas aulas? Professores falavam sobre a Teoria Fundamentos da Dança? O material sobre a Teoria era acessível? *Sim. Cada professor falava sobre ela e de como isso influenciou no processo de ensino-aprendizagem com materiais acessíveis e linguagens acessíveis também.*

Você vivenciou a Teoria Fundamentos da Dança fora das aulas da graduação, em projetos de pesquisa, por exemplo? *Em tese, bem pouco.*

Você enxerga a Teoria Fundamentos da Dança como processo pedagógico? Ela te ajudou ou não a pensar os processos pedagógicos nas aulas que você dá hoje? Se sim, como? Caso não, por qual razão? *Sim, por ser de fácil compreensão. Facilitou bem nas minhas aulas e como consegui fragmentar cada módulo da teoria para aplicá-la na prática.*

Entrevistado (a) 2- Você trabalha na docência em dança? Caso sim, com qual faixa etária e em qual ou quais cidade (s)? *Sim. Dos 7 anos até fase adulta (minha aluna mais velha tem 86 anos).*

Na docência, em qual ou quais espaço (s) de ensino você se insere? (Escola de ensino básico, academia de dança, projeto social ou outros) *Academia de Dança.*

Como foi a sua experiência com a Teoria Fundamentos da Dança de Helenita Sá Earp durante a graduação em dança da UFRJ? *A Teoria Fundamentos da Dança*

enriqueceu muito meu vocabulário enquanto futura docente na época, permitindo, através do aprendizado em meu corpo, que eu descobrisse outros caminhos para direcionar os corpos de outras pessoas.

No decorrer da graduação, você observou uma abordagem sobre a Teoria nos docentes durante as suas aulas? Professores falavam sobre a Teoria Fundamentos da Dança? O material sobre a Teoria era acessível?

Os professores formados pela UFRJ sim, falavam frequentemente sobre a Teoria. Mas os professores com formações de outras universidades que não trabalhavam com a Teoria Fundamentos da Dança não abordavam; estes últimos geralmente optavam por utilizar fontes e metodologias que dialogavam com sua própria formação, ficando a Teoria Fundamentos da Dança como "plano de fundo" em suas abordagens. Os materiais sobre a Teoria Fundamentos da Dança eram, em geral, de fácil acesso.

Você vivenciou a Teoria Fundamentos da Dança fora das aulas da graduação, em projetos de pesquisa, por exemplo? *Somente em projetos ligados às graduações em dança. Fora da universidade não.*

Você enxerga a Teoria Fundamentos da Dança como processo pedagógico? Ela te ajudou ou não a pensar os processos pedagógicos nas aulas que você dá hoje? Se sim, como? Caso não, por qual razão?

Sim. A Teoria Fundamentos da Dança, a meu ver, pode ser facilmente somada a diferentes sistemas e linguagens da dança, e possibilita também um acesso mais fluido a diversos tipos de corpos e suas limitações, tornando todo corpo, de fato, capaz de dançar.

Entrevistado (a) 3- Você trabalha na docência em dança? Caso sim, com qual faixa etária e em qual ou quais cidade (s)? *Sim, ensino Fundamental anos finais. 6° e 7° ano.*

Na docência, em qual ou quais espaço (s) de ensino você se insere? (escola de ensino básico, academia de dança, projeto social ou outros) *Escola de ensino básico.*

Como foi a sua experiência com a Teoria Fundamentos da Dança de Helenita Sá Earp durante a graduação em dança da UFRJ?

No início do curso, até o quarto/ quinto período em que temos as disciplinas de técnica e laboratório os Fundamentos são bem presentes no cotidiano acadêmico, mas depois em outras disciplinas, principalmente nas "exclusivas" para licenciatura as abordagens e aprofundamento são bem raros. Acredito que falta integração entre os fundamentos e a prática, principalmente no exercício da prática docente.

No decorrer da graduação, você observou uma abordagem sobre a Teoria nos docentes durante as suas aulas? Professores falavam sobre a Teoria Fundamentos da Dança? O material sobre a Teoria era acessível? *Os professores "crias da casa" sempre falavam e toda a metodologia das aulas eram baseadas nos Fundamentos, mas só nas disciplinas de técnica e laboratório. Às vezes o mesmo professor de técnica quando dava aula para licenciatura não abordava nem metodologicamente e bem teoricamente os fundamentos.*

Você vivenciou a Teoria Fundamentos da Dança fora das aulas da graduação, em projetos de pesquisa, por exemplo? *Não como intérprete bailarina, mas pude acompanhar o trabalho da professora Ana Célia e do Professor André Meyer como produtora da Cia. De Dança Contemporânea da UFRJ.*

Você enxerga a Teoria Fundamentos da Dança como processo pedagógico? Ela te ajudou ou não a pensar os processos pedagógicos nas aulas que você dá hoje? Se sim, como? Caso não, por qual razão? *Não uso nas minhas aulas, porque como é uma teoria e uma prática pouco divulgada os nomes e conceitos são de difícil assimilação. Mas eu acredito na potência pedagógica da Teoria Fundamentos da Dança, só não tive espaço nem oportunidade para pesquisar essas possibilidades durante a graduação.*

Entrevistado (a) 4- Você trabalha na docência em dança? Caso sim, com qual faixa etária e em qual ou quais cidade (s)? *Sim. Público adulto.*

Na docência, em qual ou quais espaço (s) de ensino você se insere? (escola de ensino básico, academia de dança, projeto social ou outros) *Outros: curso livre/aula particular.*

Como foi a sua experiência com a Teoria Fundamentos da Dança de Helenita Sá Earp durante a graduação em dança da UFRJ?

Ambígua. Tive contato com os Fundamentos da Dança a partir de professores formados pela UFRJ e, honestamente, poucas abordagens me interessaram. No entanto, pude aprender sobre um modo de aprendizado/ensino da dança brasileiro e discursivamente consolidado, e isso foi importante para a minha formação. Principalmente para que eu pudesse perceber que é possível criar maneiras de sistematizar o estudo da dança que não oprimam a vontade de criação.

No decorrer da graduação, você observou uma abordagem sobre a Teoria nos docentes durante as suas aulas? Professores falavam sobre a Teoria Fundamentos da Dança? O material sobre a Teoria era acessível?

Ao longo da graduação encontrei pelo menos 7 professoras/es que trabalhavam a partir da Teoria. Então, sim, observei algumas abordagens sobre a Teoria. Essas docentes falavam da Teoria em suas aulas a partir das suas experiências. Os materiais a que tive acesso foram: uma espécie de manual/cartilha que apresentava os termos e motivos metodológicos dos Fundamentos da Dança; e as pesquisas do professor André Meyer e das professoras Maria Alice Motta e Lara Seidler.

Entrevistado (a) 5- Você trabalha na docência em dança? Caso sim, com qual faixa etária e em qual ou quais cidade (s)? *14 a 19 anos, na maioria.*

Na docência, em qual ou quais espaço (s) de ensino você se insere? (escola de ensino básico, academia de dança, projeto social ou outros) *Escola de ensino básico.*

Como foi a sua experiência com a Teoria Fundamentos da Dança de Helenita Sá Earp durante a graduação em dança da UFRJ? *Eu não conhecia. Alguns elementos da TFD foram bem relevantes e os utilizo muito tanto na escola, como em pesquisas e aulas fora dela.*

No decorrer da graduação, você observou uma abordagem sobre a Teoria nos docentes durante as suas aulas? Professores falavam sobre a Teoria Fundamentos da Dança? O material sobre a Teoria era acessível? *Observei e ouvi os professores falarem, mas a minha percepção é que o material ainda era bem escasso e pouco divulgado na época em que eu estive na graduação.*

Você vivenciou a Teoria Fundamentos da Dança fora das aulas da graduação, em projetos de pesquisa, por exemplo? *Não.*

Você enxerga a Teoria Fundamentos da Dança como processo pedagógico? Ela te ajudou ou não a pensar os processos pedagógicos nas aulas que você dá hoje? Se sim, como? Caso não, por qual razão? *Sim. Principalmente, progressões, famílias da dança e modos de execução eu utilizo em aulas. Desde como pensar os planejamentos, quanto na aplicação e desenvolvimento dos processos.*

Entrevistado (a) 6- Você trabalha na docência em dança? Caso sim, com qual faixa etária e em qual ou quais cidade (s)? *Sim, 3 a 6 anos*

Na docência, em qual ou quais espaço (s) de ensino você se insere? (escola de ensino básico, academia de dança, projeto social ou outros) *Escola de ensino básico.*

Como foi a sua experiência com a Teoria Fundamentos da Dança de Helenita Sá Earp durante a graduação em dança da UFRJ? *Foi uma experiência enriquecedora, com os fundamentos pude conhecer mais sobre o corpo e suas possibilidades. Pude ampliar meus conhecimentos no ensino em Dança.*

No decorrer da graduação, você observou uma abordagem sobre a Teoria nos docentes durante as suas aulas? Professores falavam sobre a Teoria Fundamentos da Dança? O material sobre a Teoria era acessível? *Observei sim, mas não em todos os docentes, a teoria era falada e algumas vezes praticada, faltava uma cumplicidade na fala. O material da teoria não foi acessível, não tive acesso a este material na licenciatura.*

Você vivenciou a Teoria Fundamentos da Dança fora das aulas da graduação, em projetos de pesquisa, por exemplo? *Sim. Tinha como base os fundamentos nas aulas que aplicava com as crianças fora da universidade e também vivenciei um pouco, no projeto de pesquisa "dança educação para crianças " com a professora Mabel Botelli.*

Você enxerga a Teoria Fundamentos da Dança como processo pedagógico? Ela te ajudou ou não a pensar os processos pedagógicos nas aulas que você dá hoje? Se sim, como? Caso não, por qual razão?

Sim, a teoria dos fundamentos é um processo totalmente didático, progressivo e educativo. Auxilia no conhecimento da dança, do corpo e na poética dos movimentos. Os fundamentos me ajudaram a construir e pensar como montar os planos de aula e me dando pontos de apoio para orientar minhas crianças. Claro, que como ressalva, penso que ela pode se aproximar ainda mais de nossa realidade em sala de aula. Alguns processos, ainda são bastante abstratos e alguns alunos ficam um pouco desorientados, pois com experiência na monitoria de disciplinas da licenciatura em Dança, percebia que os discentes tinham dificuldades de como usar os recursos.

Entrevistado (a) 7- Você trabalha na docência em dança? Caso sim, com qual faixa etária e em qual ou quais cidade (s)? *Sim, de 11/12 a 17/18 anos - ensino fundamental anos finais e ensino médio; projeto social com crianças de 03/04 a 18 (voluntário).*

Na docência, em qual ou quais espaço (s) de ensino você se insere? (escola de ensino básico, academia de dança, projeto social ou outros) *Ensino básico e projeto social.*

Como foi a sua experiência com a Teoria Fundamentos da Dança de Helenita Sá Earp durante a graduação em dança da UFRJ? *É a base de todo meu trabalho.*

No decorrer da graduação, você observou uma abordagem sobre a Teoria nos docentes durante as suas aulas? Professores falavam sobre a Teoria Fundamentos da Dança? O material sobre a Teoria era acessível? *Sim, mais de um professor trabalhou com ela. Líamos sobre o trabalho da prof Maria Alice Mota sobre o conteúdo.*

Você vivenciou a Teoria Fundamentos da Dança fora das aulas da graduação, em projetos de pesquisa, por exemplo? *No projeto Músicos do Gesto na graduação em licenciatura em Dança, na UFRJ, porque nós alunos usávamos a base para pesquisar movimentos.*

Você enxerga a Teoria Fundamentos da Dança como processo pedagógico? Ela te ajudou ou não a pensar os processos pedagógicos nas aulas que você dá hoje? Se sim, como? Caso não, por qual razão? *Sim, enxergo. Como disse, é a base do meu trabalho. Facilita muito o trabalho e o entendimento dos alunos.*

Entrevistado (a) 8- Você trabalha na docência em dança? Caso sim, com qual faixa etária e em qual ou quais cidade (s)? *No momento não, mas já tive experiência por um tempo. Eram adultos. (20-50anos).*

Na docência, em qual ou quais espaço (s) de ensino você se insere? (Escola de ensino básico, academia de dança, projeto social ou outros) *Academia de Dança / Projeto de extensão.*

Como foi a sua experiência com a Teoria Fundamentos da Dança de Helenita Sá Earp durante a graduação em dança da UFRJ? *Foi ótima, primeira base teórica-prática que tive contato.*

No decorrer da graduação, você observou uma abordagem sobre a Teoria nos docentes durante as suas aulas? Professores falavam sobre a Teoria Fundamentos da Dança? O material sobre a Teoria era acessível? *Sim, a grande maioria (senão todos) tinha conhecimento e domínio a respeito. O material sempre foi acessível.*

Você vivenciou a Teoria Fundamentos da Dança fora das aulas da graduação, em projetos de pesquisa, por exemplo? *Em projetos de extensão (Comunidança, Lalic, Arqueologia da dança).*

Você enxerga a Teoria Fundamentos da Dança como processo pedagógico? Ela te ajudou ou não a pensar os processos pedagógicos nas aulas que você dá hoje? Se sim, como? Caso não, por qual razão? *Sim, é uma potente ferramenta utilizada pra pensar, preparar e aplicar nas aulas.*

Entrevistado (a) 9- Você trabalha na docência em dança? Caso sim, com qual faixa etária e em qual ou quais cidade (s)? *Sim. Adolescentes de 14 a 18 anos e adultos.*

Na docência, em qual ou quais espaço (s) de ensino você se insere? (escola de ensino básico, academia de dança, projeto social ou outros) *Academia de dança e centros culturais.*

Como foi a sua experiência com a Teoria Fundamentos da Dança de Helenita Sá Earp durante a graduação em dança da UFRJ? *Foi fundamental pra minha formação e me ajudou muito a construir uma base sólida de conhecimento. A TFD chegou até mim de maneira organizacional esclarecendo alguns caminhos na hora de pensar a dança e planejar as minhas aulas.*

No decorrer da graduação, você observou uma abordagem sobre a Teoria nos docentes durante as suas aulas? Professores falavam sobre a Teoria Fundamentos da Dança? O material sobre a Teoria era acessível?

A maioria dos professores não tinham um conhecimento tão amplo da TFD devido a formação que tiveram ao longo da vida. Mas eu tive a sorte de ser aluno de alguns professores que se formaram na própria UFRJ e era nítida a diferença na condução das atividades. Esses sim foram facilitadores e verdadeiras pontes para acessar conteúdos relacionados ao tema.

Você vivenciou a Teoria Fundamentos da Dança fora das aulas da graduação, em projetos de pesquisa, por exemplo?

Em partes. Particpei de 2 projetos. Um deles voltado para o campo musical, então a condução seguia por outro viés. No outro voltado para a vivência da sala de aula, pude aplicar melhor a TFD em conjunto com uma técnica de dança de um estilo específico e com orientação de uma professora do meio da dança. Inclusive foi ela que me mostrou como a TFD é uma aliada fortíssima na hora do planejamento de aula ou até mesmo de um curso inteiro. Fora isso eu não tive outras experiências com a TFD.

Você enxerga a Teoria Fundamentos da Dança como processo pedagógico? Ela te ajudou ou não a pensar os processos pedagógicos nas aulas que você dá hoje? Se sim, como? Caso não, por qual razão?

Me ajudou muito. A partir dela faço meus planejamentos, consigo pensar melhor em questões de progressão e me facilita também a dialogar com os alunos. A TFD facilita a compreensão do movimento, então me ajuda a entender qual a dificuldade do aluno e como escolher caminhos de mostrar para ele como atingir o objetivo. O próprio aluno quando entende os princípios da TFD começa a ganhar autonomia também. Sem contar o respeito em relação ao limite do corpo do outro justamente pela forte relação com os estudos anatômicos.

Entrevistado (a) 10- Você trabalha na docência em dança? Caso sim, com qual faixa etária e em qual ou quais cidade (s)? *No momento não mas já atuei como docente de dança na Ed. Infantil.*

Na docência, em qual ou quais espaço (s) de ensino você se insere? (escola de ensino básico, academia de dança, projeto social ou outros) *Escola.*

Como foi a sua experiência com a Teoria Fundamentos da Dança de Helenita Sá Earp durante a graduação em Dança da UFRJ? *Acho que a teoria de fundamentos é importantíssima para compreender a dança enquanto linguagem da arte e enquanto campo de conhecimento.*

No decorrer da graduação, você observou uma abordagem sobre a Teoria nos docentes durante as suas aulas? Professores falavam sobre a Teoria Fundamentos da Dança? O material sobre a Teoria era acessível? *Sim. Falavam muitos mas tive poucos materiais sobre.*

Você vivenciou a Teoria Fundamentos da Dança fora das aulas da graduação, em projetos de pesquisa, por exemplo? *Sim, quando fiz parte do projeto de pesquisa da Patrícia Pereira.*

Você enxerga a Teoria Fundamentos da Dança como processo pedagógico? Ela te ajudou ou não a pensar os processos pedagógicos nas aulas que você dá hoje? Se sim, como? Caso não, por qual razão? *Me ajuda e muito a organizar os conteúdos da aula e como abordar a dança em um campo expandido, sem tratar de estilos. Infelizmente não temos tantas referências teóricas sobre esta temática pois é de suma importância.*

Entrevistado (a) 11- Você trabalha na docência em dança? Caso sim, com qual faixa etária e em qual ou quais cidade (s)? *Não.*

Na docência, em qual ou quais espaço (s) de ensino você se insere? (escola de ensino básico, academia de dança, projeto social ou outros) *Não trabalho com docência no momento.*

Como foi a sua experiência com a Teoria Fundamentos da Dança de Helenita Sá Earp durante a graduação em dança da UFRJ? *Importante para uma melhor compreensão de mim, do meu corpo e do espaço a qual pertencço.*

No decorrer da graduação, você observou uma abordagem sobre a Teoria nos docentes durante as suas aulas? Professores falavam sobre a Teoria Fundamentos da Dança? O material sobre a Teoria era acessível? *Acredito que no decorrer da graduação os alunos são inseridos nesses fundamentos tanto de forma prática quanto teórica. Com isso, o material fez-se acessível para mim a todo momento durante o curso.*

Você vivenciou a Teoria Fundamentos da Dança fora das aulas da graduação, em projetos de pesquisa, por exemplo? *Sim, ao participar dos projetos práticos existentes na graduação, guiados pelos próprios professores da instituição.*

Você enxerga a Teoria Fundamentos da Dança como processo pedagógico? Ela te ajudou ou não a pensar os processos pedagógicos nas aulas que você dá hoje? Se sim, como? Caso não, por qual razão?

Acredito que os fundamentos se tornam mais um norteador deste mundo que denominamos de dança, assim, é possível utilizá-los para a sua vivência no atual momento em que se encontra. Com certeza se estivesse neste lugar de lecionar, estaria utilizando tanto estes fundamentos como tantos outros para trazer estas diferentes perspectivas, que acabam se somando, dando o real valor a estes corpos que permeiam o mundo.

Entrevistado (a) 12- Você trabalha na docência em dança? Caso sim, com qual faixa etária e em qual ou quais cidade (s)? *Sim. De 4 até 12 anos.*

Na docência, em qual ou quais espaço (s) de ensino você se insere? (escola de ensino básico, academia de dança, projeto social ou outros) *Escola de Ensino Básico.*

Como foi a sua experiência com a Teoria Fundamentos da Dança de Helenita Sá Earp durante a graduação em Dança da UFRJ? *Foi um experiência libertadora. Por se tratar de uma teoria versátil, flexível, criativa e acolhedora para a diversidade de corpos.*

No decorrer da graduação, você observou uma abordagem sobre a Teoria nos docentes durante as suas aulas? Professores falavam sobre a Teoria Fundamentos da Dança? O material sobre a Teoria era acessível?

Sim, foi observado a abordagem e aplicação da teoria principalmente nos docentes que tiveram formação no próprio curso de Dança da UFRJ. Infelizmente os referenciais teóricos são pouco acessíveis, não há publicações da Helenita. E seus conhecimentos são disseminados apenas pelos próprios alunos e pesquisadores da Universidade.

Você vivenciou a Teoria Fundamentos da Dança fora das aulas da graduação, em projetos de pesquisa, por exemplo? *Sim. No núcleo de pesquisa SaPuCa, coordenado pela professora Maria Alice Motta.*

Você enxerga a Teoria Fundamentos da Dança como processo pedagógico? Ela te ajudou ou não a pensar os processos pedagógicos nas aulas que você dá hoje? Se sim, como? Caso não, por qual razão? *Sim, a teoria permite diversos caminhos pedagógicos. Os fundamentos são base das minhas pesquisas e trabalhos, pois é um estudo que abre possibilidades para autonomia, criação, técnica, experimentação tanto para o docente, quanto para o dançante.*

Entrevistado (a) 13- Você trabalha na docência em dança? Caso sim, com qual faixa etária e em qual ou quais cidade (s)? *Sim. 5 a 12 anos e 18 a 40 anos. Ensino fundamental 1 (Infantil Anos Iniciais; comoicineira em escolas privadas) e Adultos de diferentes lugares com comorbidades, transtornos e necessidades específicas.*

Na docência, em qual ou quais espaço (s) de ensino você se insere? (escola de ensino básico, academia de dança, projeto social ou outros) *Espaço Virtual.*

Como foi a sua experiência com a Teoria Fundamentos da Dança de Helenita Sá Earp durante a graduação em dança da UFRJ? *Excelente.*

No decorrer da graduação, você observou uma abordagem sobre a Teoria nos docentes durante as suas aulas? Professores falavam sobre a Teoria Fundamentos da Dança? O material sobre a Teoria era acessível?

Sim. Sim. Acessível em parte. Tive acesso da Apostila Esquemática do docente doutor André Meyer, a dissertação da docente mestra Maria Alice e resumos de outras docentes e publicações que eu obtive acesso no LICRID - Laboratório de Imagem e Criação em Dança. Diria que os estudos elaborados, os registros de Helenita Sá Earp de forma geral não obtive acesso, por aprisionamento de conhecimento de determinada docente, o que tive foi de alguns docentes falando da TDF e raríssimos da própria Helenita,

que, tive acesso no próprio LICRID apenas, sendo proibida a divulgação, ou pegar emprestado e emprestar livros, revistas e artigos e afins de Helenita que permanece no laboratório.

Você vivenciou a Teoria Fundamentos da Dança fora das aulas da graduação, em projetos de pesquisa, por exemplo?

Sim. No projeto Vila em Dança e Corpos Telúricos da docente especializada Ana Célia de Sá Earp (filha de Helenita Sá Earp) e no projeto Paratodos da docente pós-doutora Marta Simões Peres que teve convivência, compartilhamento de experiências, de estudos e pesquisas no próprio projeto com a Maria Helena Sabst Earp.

Você enxerga a Teoria Fundamentos da Dança como processo pedagógico? Ela te ajudou ou não a pensar os processos pedagógicos nas aulas que você dá hoje? Se sim, como? Caso não, por qual razão?

Com certeza. Afinal, é uma Teoria, logo uma descoberta, uma sistematização, criação de estudo avançado práxis (teórico e prático) aplicado ao Corpo e o Movimento em Dança. Que pode ser utilizado e trabalhado com diferentes Corporeidades. Me ajudou bastante a estruturar planejamentos de aula com públicos diversos: crianças e adultos com/sem necessidade específica e transtornos psíquicos. A pensar em relações anátomo-cinesiológicas, filosóficas, pedagógicas, científica, psicológica como o corpo se relaciona com o espaço físico, espaço emocional, espaço social, relacional e criativo, com o tempo, com as diferentes formas ao redor, como se relaciona com seu próprio corpo, como se presentifica socialmente, a entender as possibilidades do próprio corpo se baseando em cada Parâmetro, Lições de Laboratórios, e outros estudos da TDF.

Entrevistado (a) 14- Você trabalha na docência em dança? Caso sim, com qual faixa etária e em qual ou quais cidade (s)? *Sim, ensino fundamental 1 (1º ao 5º ano).*

Na docência, em qual ou quais espaço (s) de ensino você se insere? (escola de ensino básico, academia de dança, projeto social ou outros) *Escola de ensino básico.*

Como foi a sua experiência com a Teoria Fundamentos da Dança de Helenita Sá Earp durante a graduação em Dança da UFRJ? *Foi a base de toda a minha graduação e expandiu muito meus conhecimentos sobre a Dança.*

No decorrer da graduação, você observou uma abordagem sobre a Teoria nos docentes durante as suas aulas? Professores falavam sobre a Teoria Fundamentos da Dança? O material sobre a Teoria era acessível? *Sim, era bem acessível e a base para muitas disciplinas.*

Você vivenciou a Teoria Fundamentos da Dança fora das aulas da graduação, em projetos de pesquisa, por exemplo? *Sim, no projeto Musas do gesto, que une música e dança.*

Você enxerga a Teoria Fundamentos da Dança como processo pedagógico? Ela te ajudou ou não a pensar os processos pedagógicos nas aulas que você dá hoje? Se sim, como? Caso não, por qual razão? *Sim, ajuda muito e é a base para estruturar as minhas aulas e acompanhar o desenvolvimento dos alunos.*

Entrevistado (a) 15- Você trabalha na docência em dança? Caso sim, com qual faixa etária e em qual ou quais cidade (s)? *Sim. Crianças de 3 a 6 anos na cidade do Rio de Janeiro. E com a faixa etária: 6 a 13 anos; crianças da Zona leste de São Paulo (modo remoto).*

Na docência, em qual ou quais espaço (s) de ensino você se insere? (escola de ensino básico, academia de dança, projeto social ou outros) *Na Escola de Ensino Básico e em Projeto Social.*

Como foi a sua experiência com a Teoria Fundamentos da Dança de Helenita Sá Earp durante a graduação em dança da UFRJ?

Gosto de pensar na minha experiência me apoiando na imagem/relação com o mar. No início eu fui um tanto resistente, tal qual um receio de mergulhar direto, pois as teorias/metodologias e sugestões de ensino e pesquisa em Dança não eram necessariamente uma novidade em minha jornada com a Dança. Lembro que costumei a questionar o porquê de algumas nomenclaturas, ou a forma de se ensinar "isso" ou "aquilo", mas aos poucos eu fui me permitindo uma maior aproximação com este mar. E então percebi que minha resistência não se tratava de um receio da água, de sua força, ou temperatura, mas as poucas e eventuais tentativas de nortear o meu nado, a minha forma de nadar. A Teoria Fundamentos da Dança de Helenita Sá Earp, é uma ferramenta educacional excelente para o ensino da dança. Após a graduação eu vejo que existem formas diversas de apresentá-la ao corpo estudantil, e a depender da forma com a qual essa apresentação é feita, a/o estudante irá se envolver de imediato e mergulhar em seus conceitos/parâmetros/ideias, ou poderá retardar um pouco mais para se molhar nessas águas.

No decorrer da graduação, você observou uma abordagem sobre a Teoria nos docentes durante as suas aulas? Professores falavam sobre a Teoria Fundamentos da Dança? O material sobre a Teoria era acessível?

No início da minha graduação (2012) a Teoria era abordada; ela estava na fala de quase todas as professoras e professores, contudo, tínhamos pouquíssimos registros a respeito - material impresso ou digital (PDF). Se não me engano, utilizávamos como material de consulta/estudo uma Apostila organizada por uma professora (que já estava um pouco desatualizada) e a Dissertação de Mestrado de uma outra professora - sendo esse documento, a maior referência que minha turma, e as turmas posteriores, tinham sobre a Teoria. Estes dois materiais que cito eram acessíveis - ambos se encontravam na internet, ou nós estudantes, fazíamos compartilhamentos dos arquivos em PDF. A única questão a respeito da divulgação da Teoria estava na falta de documentos escritos com os quais pudéssemos nos apoiar (teses, dissertações, livros).

Você vivenciou a Teoria Fundamentos da Dança fora das aulas da graduação, em projetos de pesquisa, por exemplo? *Sim. Vivenciei a Teoria Fundamentos da Dança em um projeto de pesquisa que participei por três anos. O nome artístico do projeto era "Anatomia dos Contatos".*

Você enxerga a Teoria Fundamentos da Dança como processo pedagógico? Ela te ajudou ou não a pensar os processos pedagógicos nas aulas que você dá hoje? Se sim, como? Caso não, por qual razão?

Sim, enxergo; completamente! Muitos dos processos pedagógicos que desenvolvo até hoje se apoiam, de uma forma ou de outra, em alguns princípios da Teoria Fundamentos da Dança. Para não me estender darei um único exemplo: Sempre que planejo um trabalho de corpo - uma prática corporal para uma aula de dança, eu considero cuidadosamente, cada etapa que me levará a alcançar meu objetivo com aquela prática. Essa atenção e cuidado a cada etapa do processo de desenvolvimento das práticas corporais me foi trazido pela Teoria Fundamentos da Dança em seu estudo das Progressões do Movimento. Além do trabalho de variação das qualidades do movimento que é sensacional e fundamental em meus procedimentos pedagógicos.

Entrevistado (a) 16- Você trabalha na docência em dança? Caso sim, com qual faixa etária e em qual ou quais cidade (s)? *Fundamental I - Guaratinguetá, SP.*

Na docência, em qual ou quais espaço (s) de ensino você se insere? (escola de ensino básico, academia de dança, projeto social ou outros) *Escola de educação básica da rede pública.*

Como foi a sua experiência com a Teoria Fundamentos da Dança de Helenita Sá Earp durante a graduação em Dança da UFRJ?

No que tange a "oferta" durante meu processo de formação acredito que a TDF representa 50% do vocabulário epistemológicos que construí durante a graduação. Já minha receptividade foi livre: sempre me coloquei interessado em descobrir coisas novas, mas sempre haviam aquelas experiências onde as abordagens eram mais densas e cansativas, com exercícios combinatórios e repetições excessivas.

No decorrer da graduação, você observou uma abordagem sobre a Teoria nos docentes durante as suas aulas? Professores falavam sobre a Teoria Fundamentos da Dança? O material sobre a Teoria era acessível?

Sim, o corpo docente do DAC tem bastante professores formados pela TDF e em suas aulas usavam a teoria tanto quanto conteúdo como metodologia. Já sobre o material nunca me pareceu uma coisa fácil, parece que sempre retornamos às mesmas bibliografias confusas, desatualizadas e autocentradas.

Você vivenciou a Teoria Fundamentos da Dança fora das aulas da graduação, em projetos de pesquisa, por exemplo? *Sim, com professores também formados pela TDF que usavam como ferramenta de pesquisa e prática.*

Você enxerga a Teoria Fundamentos da Dança como processo pedagógico? Ela te ajudou ou não a pensar os processos pedagógicos nas aulas que você dá hoje? Se sim, como? Caso não, por qual razão?

Considero a TDF mais um método que um conteúdo em si. Ela está presente na minha prática docente pois é uma entre as muitas outras ferramentas experimentadas em vida que me ajudam a dar nomes às danças e conduzir práticas. Utilizo como um caminho para algo, uma estrutura que me ajuda a diagramar estratégias e desenvolver possibilidades. Na maioria dos casos ela aparece como um pano de fundo, que me ajuda a construir contrastes mas que nem sempre é referenciada como uma teoria base.

Entrevistado (a) 17- Você trabalha na docência em dança? Caso sim, com qual faixa etária e em qual ou quais cidade (s)? *6-18 anos.*

Na docência, em qual ou quais espaço (s) de ensino você se insere? (escola de ensino básico, academia de dança, projeto social ou outros) *Projeto Social.*

Como foi a sua experiência com a Teoria Fundamentos da Dança de Helenita Sá Earp durante a graduação em dança da UFRJ? *Foi bastante desafiadora e enriquecedora.*

No decorrer da graduação, você observou uma abordagem sobre a Teoria nos docentes durante as suas aulas? Professores falavam sobre a Teoria Fundamentos da Dança? O material sobre a Teoria era acessível? *Sim, uma boa parte dos professores abordava bastante a Teoria nas aulas. No entanto, acho que o material ainda estava muito restrito àqueles que tiveram maior contato com Helenita.*

Você vivenciou a Teoria Fundamentos da Dança fora das aulas da graduação, em projetos de pesquisa, por exemplo? *Não.*

Você enxerga a Teoria Fundamentos da Dança como processo pedagógico? Ela te ajudou ou não a pensar os processos pedagógicos nas aulas que você dá hoje? Se sim, como? Caso não, por qual razão? *Sim. A Teoria Fundamentos da Dança é uma excelente base de preparo de plano de curso e de aula. Utilizei muito quando trabalhava com dança criativa, mas não mais no contexto de ballet clássico.*

Entrevistado (a) 18- Você trabalha na docência em dança? Caso sim, com qual faixa etária e em qual ou quais cidade (s)? *No momento não.*

Na docência, em qual ou quais espaço (s) de ensino você se insere? (Escola de ensino básico, academia de dança, projeto social ou outros) *Em centros culturais independentes.*

Como foi a sua experiência com a Teoria Fundamentos da Dança de Helenita Sá Earp durante a graduação em Dança da UFRJ? *Não fez parte da minha linha de pesquisa.*

No decorrer da graduação, você observou uma abordagem sobre a Teoria nos docentes durante as suas aulas? Professores falavam sobre a Teoria Fundamentos da Dança? O material sobre a Teoria era acessível? *Sentia que as matérias mais relacionadas à técnica e os laboratórios eram mais focadas nos fundamentos. As matérias mais relacionadas à dança-educação tinham muito menos paralelos com a TFD.*

Você vivenciou a Teoria Fundamentos da Dança fora das aulas da graduação, em projetos de pesquisa, por exemplo? *Não.*

Você enxerga a Teoria Fundamentos da Dança como processo pedagógico? Ela te ajudou ou não a pensar os processos pedagógicos nas aulas que você dá hoje? Se sim, como? Caso não, por qual razão? *Sim, enxergo como processo pedagógico, porém uso outras referências nas minhas aulas, com as quais tive um contato mais amplo.*

Entrevistado (a) 19- Você trabalha na docência em dança? Caso sim, com qual faixa etária e em qual ou quais cidade (s)? *Ainda não...Sou professora do ensino fundamental da classe de alfabetização no município do Rio de Janeiro. A dança entra nas minhas aulas sim porque auxilia os alunos a se descobrirem favorecendo os mecanismos de alfabetização.*

Na docência, em qual ou quais espaço (s) de ensino você se insere? (escola de ensino básico, academia de dança, projeto social ou outros) *Ensino Básico.*

Como foi a sua experiência com a Teoria Fundamentos da Dança de Helenita Sá Earp durante a graduação em dança da UFRJ? *Foi ótima.*

No decorrer da graduação, você observou uma abordagem sobre a Teoria nos docentes durante as suas aulas? Professores falavam sobre a Teoria Fundamentos da Dança? O material sobre a Teoria era acessível? *Sim era, Helenita está em todas as disciplinas.*

Você vivenciou a Teoria Fundamentos da Dança fora das aulas da graduação, em projetos de pesquisa, por exemplo? *Não, apenas na UFRJ/EEFD nas disciplinas e projetos da instituição.*

Você enxerga a Teoria Fundamentos da Dança como processo pedagógico? Ela te ajudou ou não a pensar os processos pedagógicos nas aulas que você dá hoje? Se sim, como? Caso não, por qual razão? *Sim, me ajudou a ver a dança com um olhar super amplo e aberto a possibilidades diferentes de trabalho.*

Entrevistado (a) 20- Você trabalha na docência em dança? Caso sim, com qual faixa etária e em qual ou quais cidade (s)? *Sim, crianças de 4 a 10 anos no Rio de Janeiro RJ.*

Na docência, em qual ou quais espaço (s) de ensino você se insere? (escola de ensino básico, academia de dança, projeto social ou outros) *Escola ensino básico como extra classe e em espaço de curso livre.*

Como foi a sua experiência com a Teoria Fundamentos da Dança de Helenita Sá Earp durante a graduação em dança da UFRJ?

Demorei a entender do que se tratava nas primeiras vivências de aula práticas pois estava muito distante de conhecimentos técnicos em dança, mas logo com suporte do material teórico, comecei a relacionar teoria com a prática. Uma grande virada de chave pra mim, foi quando percebi (dentro de um contexto) que tinha que presta mais atenção na maneira de como era ensinada do que na aula em si. Reconhecia a estratégias de aula escolhida pela professora, entedia os porquês e percebia o caminho acontecendo e o objetivo de aula sendo alcançado por mim e por meus colegas.

No decorrer da graduação, você observou uma abordagem sobre a Teoria nos docentes durante as suas aulas? Professores falavam sobre a Teoria Fundamentos da Dança? O material sobre a Teoria era acessível?

Sim, só se falava disso, citavam outras teorias também, mas eu não fazia ideia do que era e de quem falavam, nem das outras personalidades da dança. Mas diria que todos os professores que tive, pelo menos nos primeiros períodos, utilizavam os Fundamentos da Dança como método principal, de maneira que eu percebia que "todos falavam a mesma língua". Tenho todos os materiais até hoje, sempre que preciso volto a eles. Sobre acessibilidade, era tudo na xerox. Um texto ou outro em pdf, uma coisa ou outra se achava no Google, (to falando de 2012). Minha dificuldade foi custear esses gastos. Só tive dinheiro pra tirar as cópias depois do meu primeiro ano, quando consegui Bolsa Auxílio. Fiquei um bom tempo sem ter textos pra acompanhar as aulas por falta de dinheiro. O que era horrível, pq muitas as vezes a aula completava a leitura. E depois quando finalmente pude ter os textos, que percebia o quanto devo ter perdido. Era lindo viver na prática algo que tinha acabado de ler.

Você vivenciou a Teoria Fundamentos da Dança fora das aulas da graduação, em projetos de pesquisa, por exemplo?

Sim, participei de três projetos de pesquisa e extensão, Corpo e Som músicos do gesto, Comunindança - dança para a comunidade e o Arriscado -um diálogo entre

dança e acrobacia. Tudo me possibilitaram viver a práxis do ensino da dança, usando a Teoria dos Fundamentos da Dança.

Você enxerga a Teoria Fundamentos da Dança como processo pedagógico? Ela te ajudou ou não a pensar os processos pedagógicos nas aulas que você dá hoje? Se sim, como? Caso não, por qual razão?

Sim. Uso sempre que preciso. Me ajuda a elaborar um plano anual e mensal, pois tenho os fundamentos e seus agentes de variação como objetivo geral e específico nos meus planos. Sempre os revisito e me questiono se estou ensinando tudo que preciso. E depois elaboro os exercícios. Atualmente diálogo com outros métodos, devido ao local que trabalho que um estrutura de aula padrão.

ANEXO B- Formulário de entrevista com docente do curso de Licenciatura (25)

Qual é a sua formação acadêmica? *Bacharel em Dança - UFRJ, Especialista em História e Crítica das Artes do século XX - UNIBENETT e Mestre em Ciências da Arte - UFF.*

Como você teve contato com a Teoria Fundamentos da Dança de Helenita Sá Earp? *No Curso Bacharelado em Dança da EEFD, UFRJ.*

Quando você teve contato com a Teoria, os materiais sobre ela eram acessíveis? *Todo o trabalho da TFD é por meio de oralização.*

Você enxerga a Teoria como um processo pedagógico? Você a utiliza para pensar os processos pedagógicos nas suas aulas da graduação? Se sim, você pode dar exemplos de como você a utiliza?

Sim, a partir do seu objeto de estudo "corpo", parametrizado didaticamente em conceitos movimento, espaço-forma, dinâmica e tempo, esse corpo parte para uma busca consciente de sua integração no momento em que tais conceitos são tratados por sua transdisciplinaridade, por uma compreensão de conceitos fronteiras que se dissolvem e se constituem no urgir de movimentos em potência. Nesses jogos de vetores o corpo parte para uma eterna produção de construções, desconstruções em seu estado de ser corpo, o sujeito.

Você sabe quantos docentes fazem parte do Departamento de Arte Corporal da UFRJ? E se a maioria desses docentes são formados nos cursos de educação física ou dança da UFRJ? E ainda, são todos os professores que dão aulas para o curso de Licenciatura em Dança?

São 41 professores no Departamento de Arte Corporal - DAC. Temos uma diversidade na formação acadêmica de nossos docentes. O DAC se encontra na Escola de Educação Física e Desportos e temos muitas questões no que está relacionado a infraestrutura. Dessa forma, há a possibilidade de todos os docentes ministrarem disciplinas no Curso de Licenciatura em Dança por conta de nossa infraestrutura.

Você acha que grande parte dos professores do DAC trabalha com a Teoria Fundamentos da Dança em suas aulas na graduação em licenciatura em dança? *Como já havia mencionado, há uma diversidade na formação acadêmica de nossos docentes, que podem ou não dialogar com a Teoria Fundamentos da Dança.*

Vemos que alguns professores que estão chegando agora no Departamento não tem uma formação ou um conhecimento acerca da Teoria Fundamentos da Dança. Você acha que isso é um problema e pode diminuir a disseminação da Teoria para os alunos da graduação? *Não vejo problema, pois a própria TFD se faz no estudante e que nesses atravessamentos das diversidades de formação potencializam suas corporeidades no ato materializado de sua movimentação.*

Através de entrevistas com Licenciados formados pela UFRJ, alguns me relataram terem tido poucos professores que aprofundavam a Teoria Fundamentos da Dança (principalmente quando se tratava de disciplinas específicas da educação) durante as aulas e que o acesso aos materiais sobre a Teoria eram mínimos. Como você enxerga isto? *É preciso entender as transversalidades e materialização na constituição dos conceitos abordados nas esferas da interdisciplinaridade para a construção do sujeito. É nessa compreensão do todo que o alunato se faz.*