



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**ANTRIFO RIBEIRO SANCHES NETO**

**DIÁLOGOS COM TERPSÍCORE:  
MOVIMENTOS DE UMA REFORMA CURRICULAR EM DANÇA**

Salvador  
2012

**ANTRIFO RIBEIRO SANCHES NETO**

**DIÁLOGOS COM TERPSÍCORE:  
MOVIMENTOS DE UMA REFORMA CURRICULAR EM DANÇA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação,  
Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, como  
requisito parcial para obtenção do título de Doutor em  
Educação.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maria Inez da Silva de Souza Carvalho

Salvador  
2012

SIBI/UFBA/Faculdade de Educação – Biblioteca Anísio Teixeira

Sanches Neto, Antrifo Ribeiro.

Diálogos com Terpsícore : movimentos de uma reforma curricular em dança / Antrifo Ribeiro Sanches Neto. – 2012.

181 f. : il.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maria Inez da Silva de Souza Carvalho.

Tese (doutorado) - Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Salvador, 2012.

1. Universidade Federal da Bahia. Escola de Dança – Currículos. 2. Dança – Estudo e ensino (superior). 3. Currículos - Mudança. I. Carvalho, Maria Inez da Silva de Souza. II. Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação. III. Título.

CDD 375.006 – 22. ed.

# TERMO DE APROVAÇÃO

ANTRIFO RIBEIRO SANCHES NETO

## DIÁLOGOS COM TERPSÍCORE:

MOVIMENTOS DE UMA REFORMA CURRICULAR EM DANÇA

Tese aprovada em 21 de janeiro de 2012, como requisito para obtenção do grau de Doutor em Educação pela Universidade Federal da Bahia pela seguinte Banca Examinadora:

**Maria Inez da Silva de Souza Carvalho - Orientadora (FACED/UFBA)**

Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia  
Professora Associada da Faculdade de Educação – FACED/UFBA

**Teresinha Fróes Burnham (FACED/UFBA)**

Doutora em Filosofia pela University of Southampton, Inglaterra  
Professora Associada da Faculdade de Educação – FACED/UFBA

**Maria Roseli Gomes Brito de Sá (FACED/UFBA)**

Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia  
Professora Adjunta da Faculdade de Educação – FACED/UFBA

**Leda Maria Muhana Martinez Iannitelli (UNEB)**

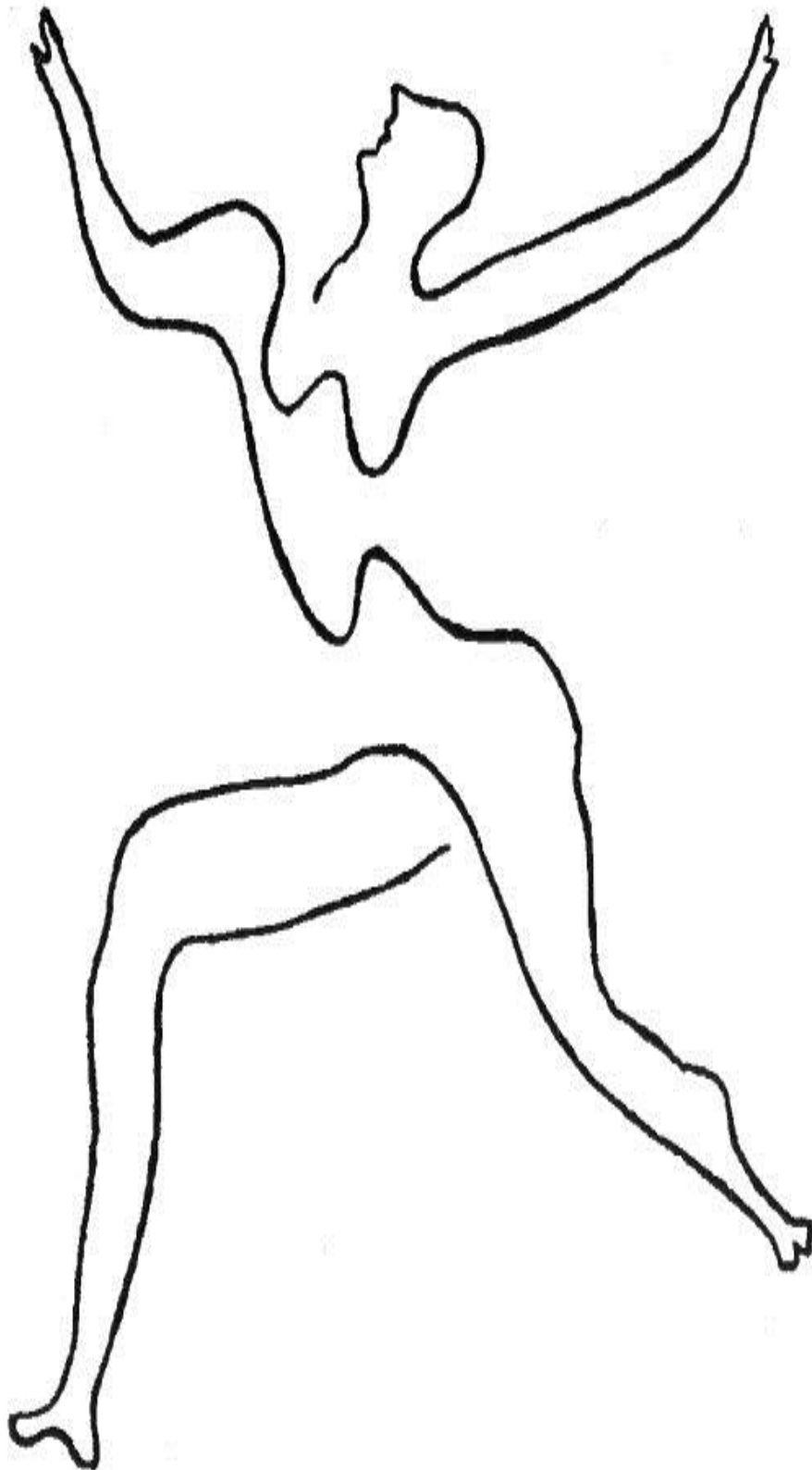
Doutora em Educação da Dança pela Temple University, EUA  
Professora Titular da Escola de Dança – UFBA

**Sayonara Sousa Pereira (USP)**

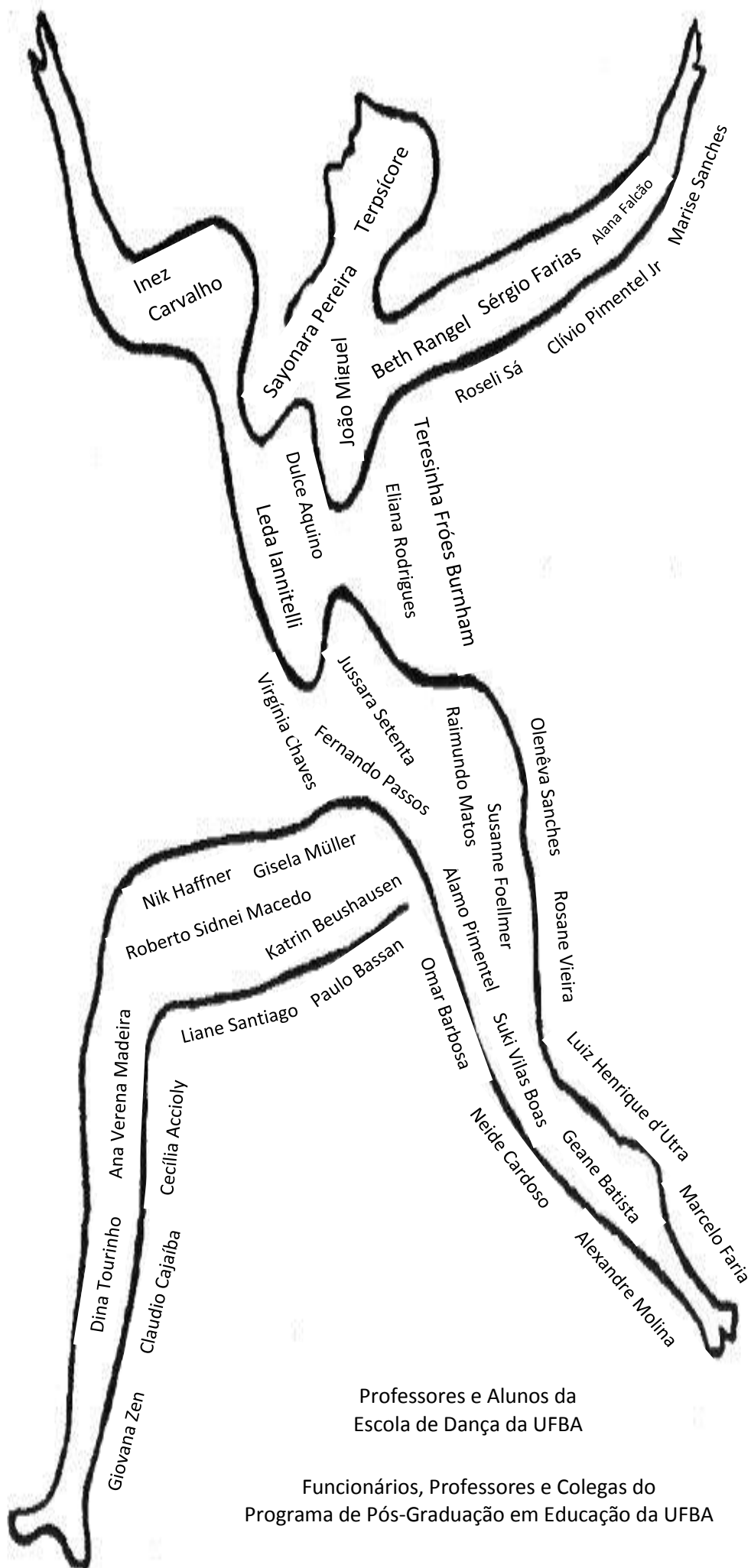
Doutora em Artes-Dança pela Universidade Estadual de Campinas  
Professora da Escola de Comunicações e Artes – USP

SALVADOR-BA

2012



*Para  
Walter, Miralva, Vitor, Julia e João, que sempre entenderam sem  
questionar a minha necessidade de dançar, educar, estudar e me fazer  
ausente, mantendo sempre presente suas diferentes formas de amar.*

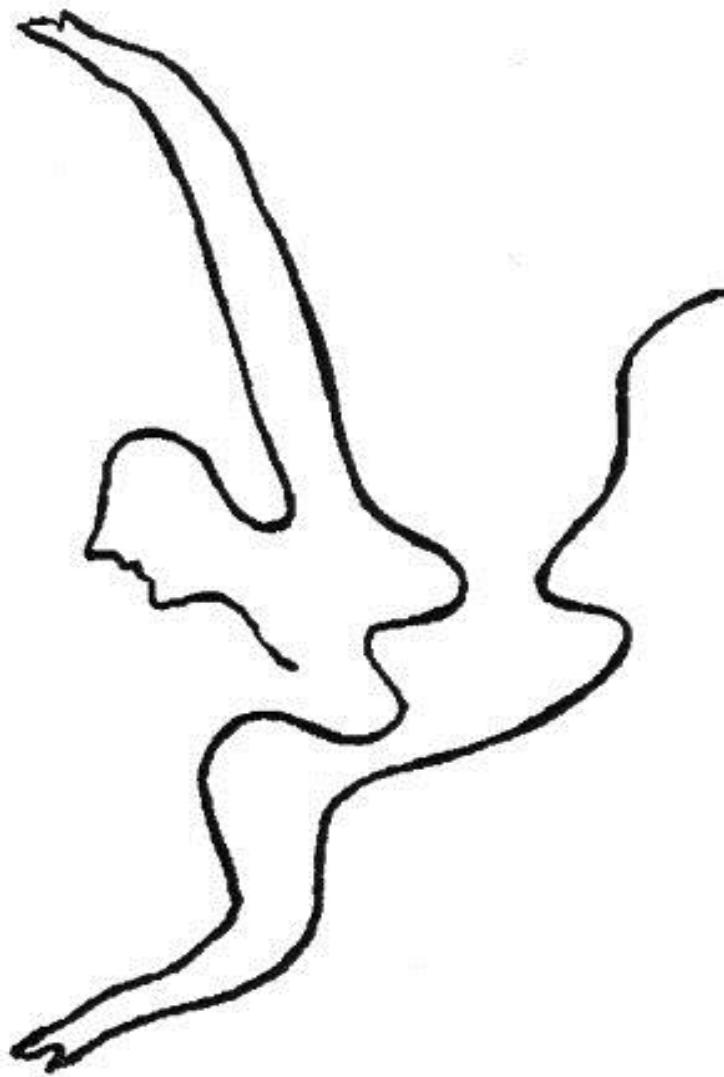


Professores e Alunos da  
Escola de Dança da UFBA

Funcionários, Professores e Colegas do  
Programa de Pós-Graduação em Educação da UFBA

*A cada passo  
daqueles bailarinos,  
vamos aprender  
a enxergar mais ideias,  
histórias e emoções  
por trás – e por baixo,  
por cima e ao lado –  
dos movimentos.  
Que bom.  
Afinal de contas,  
é isso  
o que fazemos da vida,  
é isso  
o que nos diferencia  
das samambaias,  
das trutas  
e dos tamanduás:  
contemplamos os movimentos  
à nossa volta  
e damos sentidos a eles.*

**ANTONIO PRATA**



## RESUMO

Este estudo, embasado no tripé currículo-dança-educação, investiga e avalia a reforma curricular do Curso de Licenciatura em Dança da Universidade Federal da Bahia aprovada pela Câmara de Graduação da UFBA em janeiro de 2005 e aborda, por conseguinte, a formação em dança em nível superior. A pesquisa, caracterizada como qualitativa, foi desenvolvida com base na abordagem compreensiva, que admite o pesquisador como ferramenta metodológica participando dos processos e eventos que estuda, buscando destacar progressivamente uma interpretação compreensiva do fenômeno estudado. Configurado a partir das percepções subjetivas engendradas nas experiências vividas no cotidiano do atual currículo, aprovado em 2005, o estudo foi sustentado por teorias da educação, currículo e formação, e teorias da dança e do corpo. Uma teia multirreferencial composta por diferentes campos do conhecimento humano para associar dança e currículo. Do cotidiano curricular brotaram questões problematizadoras que parecem ir de encontro aos pressupostos do Projeto Pedagógico. Informações necessárias à análise vieram das entrevistas com professores e alunos da Escola de Dança da UFBA, com coordenadores de cursos superiores de dança em Berlim, Alemanha, como também do Workshop de Avaliação proposto pelo Colegiado dos Cursos de Graduação em Dança da UFBA. A pesquisa revela um currículo inovador frente a currículos de cursos de Licenciatura em Dança no Brasil e aponta aspectos que carecem de discussões mais aprofundadas como avaliação, flexibilidade, autonomia, trabalho em times, dentre outros. Esta tese, escrita em formato de texto dramático contendo personagens, narrador e rubricas, incluindo algumas cartas, apresenta também o processo da reconstrução curricular, suas bases epistemológicas e pedagógicas e sua implantação e desenvolvimento.

**Palavras-chave:** Currículo; Formação em dança; Educação.



## **ABSTRACT**

This study, based on the tripod curriculum-dance-education, investigates and evaluates the curriculum reform of the graduation course in Dance of the Universidade Federal da Bahia approved by the Assembly of Graduation of UFBA in January 2005 and approaches, consequently, the formation in dance in graduation level. The research, characterized as qualitative, was developed based on a comprehensive approach which acknowledges the researcher as the methodological tool, participating of the processes and events studied, seeking to highlight progressively a comprehensive interpretation of the studied phenomenon. Configured from subjective perceptions engendered in the daily experiences of the current curriculum approved in 2005, the study was supported by theories of education, curriculum and formation, and theories of dance and body. A multirreferencial web composed from different fields of human knowledge to associate dance and curriculum. Everyday curriculum sprouted problematizing issues that seem to go against the assumptions of the Pedagogical Project. The necessary information to the analyses came from interviews conducted with teachers and students in the School of Dance of UFBA, coordinators of undergraduate dance courses in Berlin, Germany, as well as the Evaluation Workshop proposed by the Board of Graduation in Dance of UFBA. The research reveals an innovative curriculum compared to curricula in Pedagogic Dance Courses in Brazil, pointing aspects that lack discussion as evaluation, flexibility, autonomy, work in teams and others. This thesis, written in the form of a dramaturgical text containing characters, narrator and rubrics, including also some letters, also presents the process of curriculum reconstruction, its pedagogical and epistemological bases, as well as its implementation and development.

**Keywords:** Curriculum; Formation in dance; Education.

## SUMÁRIO

<b>Pra aquecer o corpo .....</b>	<b>10</b>
<b>Os personagens .....</b>	<b>16</b>
<b>Primeiro movimento: o encontro .....</b>	<b>18</b>
<b>Segundo movimento: uma história curricular.....</b>	<b>28</b>
História de uma ousadia .....	29
Os precursores .....	32
Contextualizando uma história curricular .....	42
Pensando o corpo .....	49
Refletindo sobre a formação.....	53
Corpo transreferencializado .....	54
<b>Terceiro movimento: o almoço.....</b>	<b>60</b>
Abordando a pedagogia da dança.....	62
Corpos múltiplos .....	66
Discutindo métodos e objetivos na pedagogia da dança .....	69
<b>Quarto movimento: as cartas .....</b>	<b>78</b>
<b>Primeira carta.....</b>	<b>78</b>
Iniciando uma nova história .....	78
Perfil do novo aluno .....	87
Competências e habilidades .....	88
A organização curricular .....	89
Pressupostos do Projeto Político Pedagógico.....	95
Perspectivas avaliativas do Projeto Pedagógico.....	102
Levantando problemas .....	104
<b>Segunda carta .....</b>	<b>106</b>
Uma pesquisa qualitativa .....	106
Buscando informações .....	108
Experiência na Alemanha.....	108
Apresentando o <i>Workshop</i> .....	110
<b>Quinto movimento: desnudando o currículo .....</b>	<b>119</b>
Um outro contexto.....	121
Relação teoria e prática e conhecimento transversalizado .....	124
As turmas e suas heterogeneidades .....	128
Sobre avaliação .....	131

Times docentes e carga horária de trabalho .....	134
A questão da autonomia .....	138
Discutindo o treinamento técnico.....	144
Pensar um novo currículo?.....	150
<b>Sexto movimento: carta de uma Musa .....</b>	<b>155</b>
<b>Sétimo movimento: no teatro .....</b>	<b>171</b>
<b>Referências.....</b>	<b>174</b>

## ***PRA AQUECER O CORPO***

A pesquisa de doutorado que aqui apresento surgiu da interação entre os campos da educação, da dança e do currículo, e se insere na linha de pesquisa I – Currículo e (In) Formação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Bahia. Tem como objeto de investigação a Reforma Curricular do Curso de Licenciatura em Dança da UFBA iniciada em 1999 e aborda, por conseguinte, a formação em dança em nível superior.

Como professor da Escola de Dança da UFBA, desde 1994, venho participando com afinco do fazer acadêmico, desenvolvendo atividades didáticas, administrativas e de cunho extensionista, dentre as quais destaco a construção do atual currículo do Curso de Licenciatura em Dança, a criação do Bacharelado Interdisciplinar da Artes com Área de Concentração em Dança e a criação do Curso de Licenciatura em Dança do turno noturno. Nas salas de aula, e muitas vezes fora dela, lecionei a maior parte dos componentes curriculares cadastrados no antigo Departamento de Técnicas e Práticas Corporais buscando não me acomodar à limitação de conhecimentos específicos. Fui chefe de departamento por quatro mandatos e membro do Colegiado de Graduação em Dança, como também da Congregação da Escola, além de conselheiro da Câmara de Graduação da UFBA.

Com a apresentação, talvez exibicionista, destas atividades acadêmicas realizadas na UFBA, gostaria de manifestar e evidenciar meu interesse pela ampliação e aperfeiçoamento dos serviços no âmbito da formação profissional ao desempenhar a função de professor de uma instituição pública de ensino superior, a qual exerço com prazer e dedicação.

A dança foi a grande motivadora do meu interesse pela arte, mantendo-se como fio condutor de toda minha atuação profissional. Em 2006 concluí a pesquisa de mestrado intitulada “Lá Lá Ele: Devaneios, Memórias e Estados de Corpo em Três Processos Coreográficos” no Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas da UFBA, investigando três processos de criação coreográfica à luz da crítica genética e a partir da perspectiva do dançarino criador, buscando borrar as fronteiras entre prática e teoria artísticas. O objetivo foi refletir o fazer cênico da dança numa perspectiva contemporânea na intenção de contribuir com o pensamento que produz novas teorias da arte e discute novas abordagens metodológicas em processos criativos. A pesquisa proporcionou uma reflexão mais

aprofundada acerca do corpo que cria e interpreta a cena da dança, analisando suas ações nos processos de criação artística.

O Curso de Dança da Universidade Federal da Bahia, criado em 1956, foi parte de um projeto ousado do Reitor Professor Edgard Santos, que criou os cursos de arte na UFBA, provocando assim profundas transformações na arte e na cultura baiana e brasileira. Em pouco tempo a Escola de Dança tornou-se um centro de formação, produção e difusão do conhecimento. Entretanto após 43 anos de história, sempre buscando refletir a dança a partir de pressupostos contemporâneos na arte e na educação, nós da Escola de Dança percebemos que a proposta pedagógica dos nossos cursos estava defasada e não atendia a demanda de um mundo que adentrava o Século XXI e que se configurava complexo, relacional, multirreferencializado e onde a profissionalização nas artes apresentava caminhos múltiplos e tortuosos.

Em junho de 1999, junto com outros professores da Escola, participei do primeiro de uma série de encontros coordenados pelo Colegiado dos Cursos de Graduação em Dança com a finalidade de refletir e avaliar os currículos dos cursos de Licenciatura e Dançarino Profissional da UFBA. Com a intenção de discutir e propor uma reforma pautada em bases epistemológicas e pedagógicas mais adequadas à formação do profissional da dança no século XXI, esta ação resultou na construção de uma proposta curricular com uma organização diferente dos currículos anteriores, propondo outras maneiras de pensar os processos de ensino-aprendizagem na dança no âmbito universitário.

No ano de 2005 a Escola apresentou à Câmara de Graduação da UFBA o Projeto Pedagógico intitulado *Curso de Licenciatura em Dança: uma nova proposta político-pedagógica para o Curso de Graduação em Dança*, sustentado pela Lei 9.394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e compreendendo novos paradigmas educacionais. Este Projeto contém uma proposta curricular baseada na ideia de módulos de estudos e laboratórios com trânsito de conhecimentos, abolindo a ideia do pré-requisito entre os componentes curriculares. O Projeto refere-se ao professor como um mediador e facilitador do processo de ensino-aprendizagem, e não apenas como o detentor do conhecimento, buscando outras formas de se reconhecer professor e buscando outros modos de fazer acontecer os processos educativos. O Projeto propõe também desenvolver no aluno uma postura crítica e investigativa tendo como base os quatro pilares do conhecimento

contemporâneo<sup>1</sup> – aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser – tornando-o coautor de sua própria formação. O Projeto também orienta que as avaliações pontuais cedam lugar às avaliações processuais fundamentadas pelo diálogo.

Esses são alguns dos pressupostos do Projeto Pedagógico. Mas será que eles estavam, de fato, sendo entendidos e desenvolvidos no cotidiano curricular? Foi então que a partir das percepções subjetivas engendradas nas experiências vividas nesse cotidiano, fui desenvolvendo paulatinamente a motivação para realizar esta pesquisa.

Do cotidiano curricular brotaram questões problematizadoras que pareciam ir de encontro aos pressupostos do novo Projeto. O entendimento da proposta por parte dos docentes e discentes, as atitudes e os comportamentos dos sujeitos que fazem o currículo existir, o desenvolvimento dos conteúdos, a relação entre teoria e prática, a avaliação e o desenvolvimento da própria proposta curricular no dia a dia, deram pistas de que algo não estava indo bem. O currículo requeria uma avaliação profunda e cuidadosa por parte de seus sujeitos, apontando talvez na direção de uma nova reforma curricular doze anos após a implantação do Projeto Piloto em 2001.

O processo da pesquisa, como qualquer outro processo, foi dinâmico e transformador. As ideias iniciais foram sendo aos poucos elucidadas e modificadas e abriram espaço para os estudos no campo curricular. A integração dos conhecimentos dos campos da educação, da dança e do currículo, diante da escassez de textos abordando esse tripé, se deu na experiência com o cotidiano curricular e na ligação dos saberes pertinentes a cada um desses campos. Hoje esta pesquisa, que analisa o currículo e o cotidiano curricular, apresenta o processo de reconstrução, suas bases epistemológicas e pedagógicas, sua implantação e desenvolvimento permeados de conquistas e dificuldades, nutrindo a esperança de que a comunidade da Escola de Dança da UFBA promova um novo processo de reforma curricular nos Cursos de Graduação.

O levantamento das informações necessárias para a avaliação do currículo esteve contida em três ações principais. A primeira delas se deu na interação com o Colegiado dos Cursos de Graduação em Dança com a realização do *I Workshop de Avaliação do Projeto Político Pedagógico dos Cursos de Dança*, ocorrido em setembro de 2010, com participação dos corpos docente e discente. Este *Workshop* fez emergir um amplo painel de informações importantes para análise e avaliação do currículo. A segunda ação foi a realização de

---

<sup>1</sup> Estes pilares foram apresentados pela *Comissão Internacional sobre a Educação para o Século XXI*, criada pela UNESCO e coordenada por Jacques Delors.

entrevistas semiestruturadas com professores e alunos da Escola. E a terceira ação conteve entrevistas realizadas com coordenadores de alguns cursos de dança de nível superior na cidade de Berlim e foi proporcionada pelo Programa de Doutorado Sanduíche no Exterior (PDSE) promovido pela CAPES, do qual recebi uma bolsa para pesquisa na Alemanha pelo período de quatro meses.

Ao propor esta pesquisa me interessava dialogar com pensadores que propõem um mundo complexo, relacional, dialógico, multirreferencializado, multicultural, socialmente justo e construído por cidadãos críticos, criativos e atentos a sua realidade. Os caminhos trilhados no decorrer da pesquisa fizeram emergir do campo da educação: Paulo Freire, John Dewey, Edgar Morin, Jacques Rancière, Bernard Honore e Fernando Hernandez; da dança-educação: Sylvie Fortin, Isabel Marques, Marijke Hoogenboom e Leda Iannitelli; do campo do currículo: William Doll Jr., Teresinha Fróes Burnham, Roberto Sidnei Macedo, Maria Inez Carvalho e Maria Zuleide da Costa Pereira; e das abordagens do corpo: Christine Greiner, Helena Katz, Augusto Ponzio e Mikhail Bakhtin. Busquei interagir com pensamentos múltiplos na intenção de construir um arcabouço teórico amplo que proporcionasse a troca de informações multirreferencializadas.

Instigado e incentivado por alguns professores com os quais tive a oportunidade de trabalhar e apoiado por minha orientadora Maria Inez Carvalho, ousei propor uma escrita diferenciada para a tese. A proposta inicial, apresentada na qualificação da pesquisa, em formato de uma carta escrita por um pesquisador endereçada à Terpsícore, a Musa da Dança na Mitologia grega, não funcionou devido à longa extensão do texto e à unidimensionalização da voz protagonista. Estimulado pela sugestão da professora Teresinha Fróes Burnham, que compunha a banca da qualificação, quando disse ter sentido na carta falta da voz de Terpsícore, resolvi construir um texto em formato dramático contendo personagens, narrador e rubricas, propondo diálogos entre Terpsícore e o pesquisador, denominado *Ele*. Deste modo a voz de Terpsícore se fez presente em todo o texto.

Contextualizando os diálogos sugeri alguns encontros em espaços urbanos fictícios onde eles discutiram temas e assuntos referentes à pesquisa. Neste processo, me impus um enorme desafio como um corpo experiente nas expressões da dança e oral, mas com pouca experiência na expressão escrita. Por outro lado a possibilidade de escrever em um formato outro me levou a enfrentar o processo de escrita de forma leve e prazerosa.

Na intenção de criar um texto dinâmico e interessante ao leitor, não abandonei inteiramente a ideia das cartas. Elas ainda aparecem em três correspondências trocadas entre o pesquisador e Terpsícore, sendo duas delas escritas por ele, quando apresenta o objeto de estudo e a metodologia da pesquisa, e uma escrita por ela, remetendo às considerações finais.

As cartas trocadas entre Terpsícore e o pesquisador e os diálogos realizados nos encontros trazem visões diferenciadas dos assuntos abordados no texto. A voz de Terpsícore representa as vozes da alteridade e muitas vezes do meu *Alter Ego*. Algumas vezes são as vozes dos pensadores, professores, alunos e colegas que interagiram com a pesquisa e outras são a voz de minhas próprias dúvidas e questionamentos no emaranhado dos meus pensamentos.

Encontrei certa dificuldade para realizar uma escrita mais coloquial e menos acadêmica, já que diálogos entre pessoas que se encontram em parques, por exemplo, não são exatamente formais. Por outro lado mantive a atenção nos perfis dos personagens. Um pesquisador acadêmico e uma Musa grega com conhecimentos múltiplos não engendram diálogos inteiramente coloquiais.

O texto é dividido em *Movimentos*, termo escolhido por fazer alusão aos movimentos da dança e aos movimentos coletivos da construção do novo currículo. São sete *Movimentos* no total. O *Primeiro Movimento* apresenta os personagens em seu primeiro encontro em um parque e introduz a ideia da pesquisa. O *Segundo Movimento*, ambientado no mesmo parque, expõe uma abordagem histórica dos Cursos de Dança da UFBA e de seus currículos, trazendo também discussões sobre o corpo e sua formação. No *Terceiro Movimento*, quando almoçam em um restaurante, os personagens discutem perspectivas da pedagogia da dança. O *Quarto Movimento* contém duas cartas do pesquisador para Terpsícore: a primeira delas apresenta o processo da criação do Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura em Dança da UFBA e a segunda exhibe a metodologia utilizada na pesquisa. O *Quinto Movimento*, quando retornam ao mesmo parque, aborda a análise do atual currículo a partir das informações levantadas nas entrevistas e no *Workshop* de Avaliação realizado pelo Colegiado de Graduação em setembro de 2010. O *Sexto Movimento*, uma carta escrita por Terpsícore endereçada ao pesquisador, apresenta algumas considerações e caminhos possíveis para a construção de um novo currículo. E o *Sétimo Movimento* trata do último encontro entre os personagens, ambientado em um teatro.

Tentando obedecer a Associação Brasileira de Normas Técnicas, que não prevê textos em formatos de carta e muito menos dramaturgicos, me deparei com um dilema quanto ao



formato das citações e das referências bibliográficas no corpo do texto, assim como a apresentação dos subtemas desenvolvidos em cada *Movimento*. Para não quebrar o fluxo dos diálogos e das cartas resolvi então que os autores não seriam apresentados após a citação, mas sim em nota de rodapé. Na mesma intenção de não interromper o fluxo, propus também não haver separação com linhas vazias entre os subtemas, apresentando-os acompanhados do símbolo “➡” entre os diálogos e os parágrafos das cartas.

Optei por apresentar escaneados alguns modelos antigos de propostas curriculares do Curso de Licenciatura em Dança da UFBA nos momentos em que são citados nos diálogos e nas cartas e não como anexos no final do texto. Infelizmente não encontrei nos órgãos competentes da UFBA nem com ex-alunos da Escola os modelos das primeiras propostas curriculares dos Cursos de Dança. O mais antigo deles data da década de 80 e não foi anexado ao texto por não diferir muito do modelo de 1995, o qual me interessava apresentar.

Os desenhos inseridos antes de cada *Movimento* não têm relação específica com o texto. São cópias de obras de Matisse, Carybé, Miró, Haring, Picasso, Degas, Macke, que retratam a dança em diferentes épocas e contextos socioculturais e foram colocados na intenção de apresentar um pequeno e colorido painel da dança como manifestação humana multicultural. Os créditos contendo título, autor e data, encontram-se atrás de cada gravura. O primeiro deles, a figura de um corpo feminino dançante feito com uma única linha e utilizado para ilustrar a dedicatória, a epígrafe e os agradecimentos, é de Pablo Picasso e foi extraído do livro *Dibujos de un solo Trazo*.

Após a escrita do último parágrafo da tese, percebi que sentirei falta de Terpsícore, Musa fidelíssima que acompanhou com afinco todo este processo.

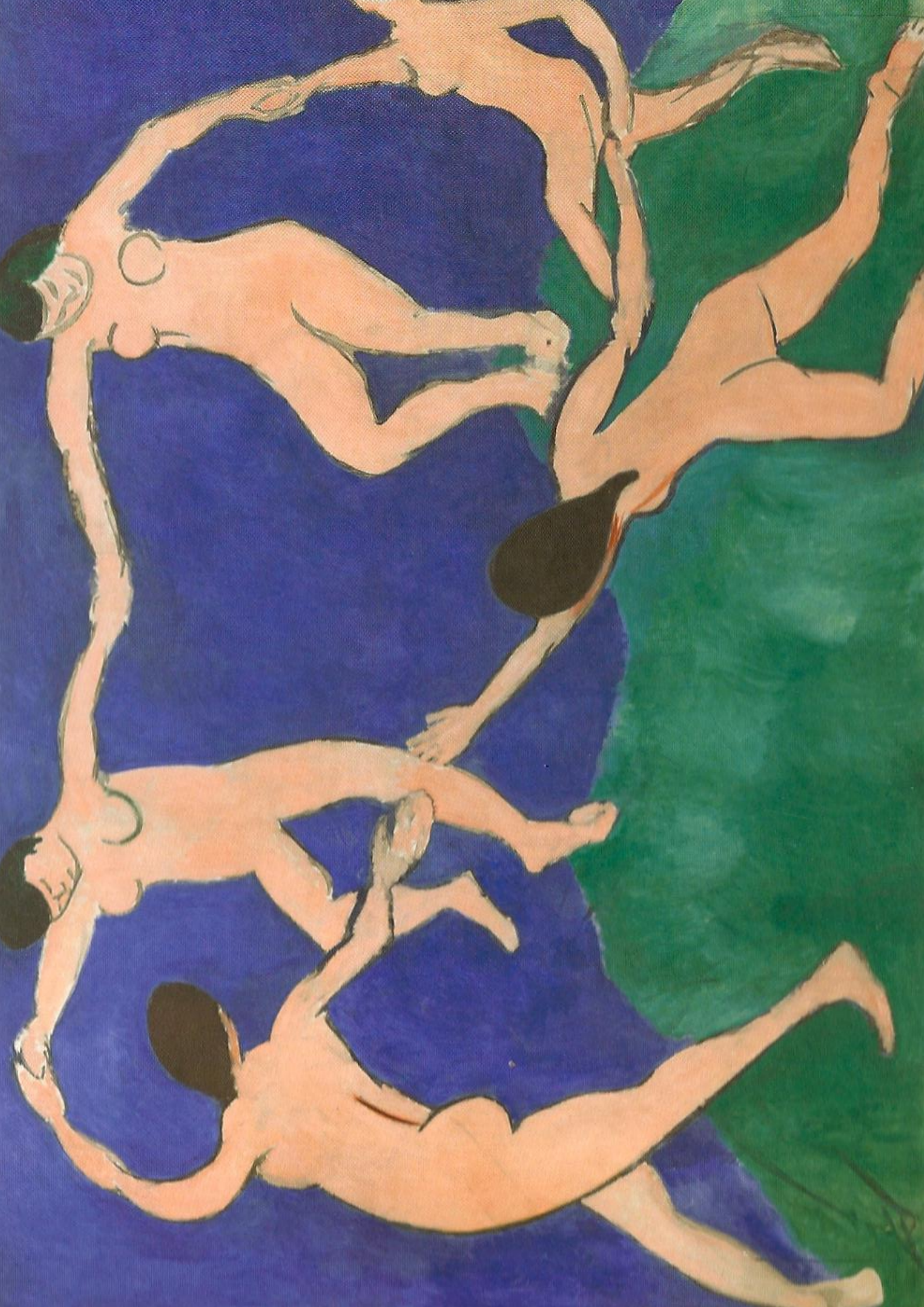
## **OS PERSONAGENS**

*Terpsícore<sup>2</sup> – A Musa da Dança e da Poesia Lírica na Mitologia Grega. Uma das nove musas filhas de Zeus e Mnemósine. Possui um profundo conhecimento sobre a dança e sobre as humanidades. Figura feminina grega, de cabelos cheios e castanhos escuros que alcançam os ombros em ondas irregulares. De olhar tranquilo e seguro e movimentos suaves, sua fala revela uma personalidade forte. Interessada nas discussões que abordam a dança em suas diferentes configurações, se faz presente nos múltiplos processos criativos da dança e, portanto, se fez presente neste também.*

*Ele – Dançarino e professor de dança. Acadêmico das artes com interesse no trânsito de conhecimentos entre currículo, formação e dança. Pesquisa a reforma curricular do Curso de Licenciatura em Dança da Universidade Federal da Bahia ocorrida nos anos 2000. Artista e educador experiente no campo da dança, nunca pensou ser acompanhado de perto por Terpsícore, por quem sempre nutriu uma grande admiração. Curioso e atento à fala do outro, encontra-se mergulhado em um emaranhado de pensamentos e reflexões sobre a formação em dança em nível superior.*

---

<sup>2</sup> MATOS, 2012.



## ***PRIMEIRO MOVIMENTO: O ENCONTRO***

*Segunda-feira. Tarde de sol em um parque urbano. Sentado à sombra de uma grande árvore em um banco feito com treliças de madeira, ele aguardava ansioso o encontro com Terpsícore, afinal de contas seria a primeira vez que encontraria um ser mitológico. Enquanto esperava, se distraiu observando o movimento de duas borboletas que pareciam dançar entre as folhagens dos arbustos a sua frente. Distraído, não percebeu que Terpsícore se aproximava pela direita, percorrendo a trilha de pedras irregulares que passava entre o banco e os arbustos. A leveza dos seus movimentos ao andar movimentava suavemente seu vestido. Seu sorriso harmonizava com seu rosto. Ainda distraído, ele foi surpreendido por sua chegada. Ao vê-la, levantou-se rapidamente.*

**Ele** – Olá. Desculpe, não vi a senhora chegar.

*Disse ajeitando a camisa, levemente nervoso.*

**Ele** – Eu estava distraído com o voo das borboletas.

**Terpsícore** – Se eu tivesse asas talvez chegasse voando como elas.

*Disse entendendo-lhe a mão direita. Ele deu um sorriso desconcertado e a cumprimentou.*

**Ele** – Er... a senhora não gostaria de se sentar?

**Terpsícore** – Sim, obrigado. A propósito, pode se dirigir a mim usando “você”. Apesar de musa do Olimpo sou muito próxima dos humanos. Mais até do que vocês imaginam.

**Ele** – Isso me encanta e me assusta.

*Disse enquanto sentavam-se lateralmente no banco, ficando de frente um para o outro.*

**Ele** – Mas agradeço a atenção para tornar nosso encontro menos formal.

**Terpsícore** – Não precisa mesmo ser formal comigo, afinal de contas você me escolheu para acompanhá-lo desde quando passou a olhar a dança de maneira diferente.

**Ele** – Acredito que sua existência como musa não deve ser tão tranquila quanto acreditamos ser.

**Terpsícore** – De fato, estar à disposição dos que trabalham com a dança não é tarefa das mais fáceis.

**Ele** – Imagino que a senhora, quero dizer, que você deve ter muitos afazeres com nossas solicitações.

**Terpsícore** – E espero poder dar conta de todas. Mas me fale de você. O que lhe fez solicitar minha presença?

**Ele** – Tenho tentado dar cabo de um desafio que eu mesmo me impus: fazer um doutorado abordando dança, educação e currículo. Na verdade, há muito queria marcar este encontro com você, já que fazem trinta anos que entrei para o rol dos indivíduos seduzidos pela arte da qual é musa.

*Ela esboçou um sorriso nos lábios e balançou a cabeça como se já soubesse disso.*

**Ele** – Todos esses anos meu percurso na dança tem sido prazeroso, mas também, irrequieto, curioso e cheio de questionamentos. Me formei na experiência com o mundo, com os outros: outros corpos, outros pensamentos, outras culturas, outras danças... Enfim... Observei a diversidade nas diferenças e nas identificações pelos lugares onde passei. Fui dançarino amador, profissional, dancei em teatros, nas ruas, em praças, assim como na solidão do meu quarto, sem espectador algum.

**Terpsícore** – Muitos de vocês já fizeram isso algumas vezes na vida: dançar escondido.

**Ele** – É que sozinhos não temos a censura do olhar do outro.

*Ela balançou a cabeça concordando.*

**Ele** – A dança me deu o sustento profissional e uma peculiar visão de mundo. Por ela cheguei à universidade e também aos questionamentos que me levaram à pesquisa do mestrado onde refleti sobre seus processos de criação. É por ela que agora chego à pesquisa de doutorado, a qual gostaria de lhe apresentar neste nosso encontro, tendo a certeza de que você trará importantes contribuições.

**Terpsícore** – Com muita honra!

*Ela sorriu enquanto tirava o cabelo do rosto.*

**Ele** – Na verdade eu gostaria de dividir essas ideias com alguém e achei que ninguém melhor do que você para realizar tal tarefa. Quero falar da dança em sua relação com a educação e o currículo e eu espero que isso lhe interesse.

**Terpsícore** – Muito obrigada pelo reconhecimento. Vou gostar de dividir essas ideias com você e não se preocupe, pois tenho o maior interesse em refletir sobre tudo o que se refere a essa maravilhosa manifestação humana.

**Ele** – Me reconforta ouvir isso. Como professor de dança em uma universidade, vivo refletindo sobre seus processos de formação e de ensino-aprendizagem e ultimamente tenho tomado como ponto de partida a experiência com a reforma curricular do Curso de Licenciatura em Dança da UFBA, a Universidade Federal da Bahia, implantada em 2005 e da qual, juntamente com outros professores, fui proponente.

**Terpsícore** - Há quanto tempo você ensina nesta universidade?

**Ele** – Há dezoito anos.

**Terpsícore** – Tão pouco tempo, não é?

**Ele** – Para mim parece muito.

*Ela riu.*

**Terpsícore** – Desculpe, é que o tempo para mim transcorre diferente.

*Ele balançou a cabeça afirmativamente tentando ainda acreditar que estava diante de um ser imortal.*

**Ele** – Pois é... No final dos anos 90, junto com meus colegas professores, refletíamos sobre a formação dos indivíduos na dança, perguntando quais seriam as práticas pedagógicas mais apropriadas para formarmos profissionais que não fossem apenas repetidores de conhecimentos apreendidos, mas que se tornassem artistas e professores de dança detentores de uma visão crítica e habilidades para propor diálogos, trânsitos, novos discursos, novas estéticas, novas práticas na arte e na educação. Enfim, que fossem capazes de ressignificar seus contextos e suas histórias com a dança, e por que não dizer também, com a vida.

**Terpsícore** – Muito interessante isso. Os cursos em nível superior devem mesmo propor uma formação profissional ampla, já que estão inseridos no que chamamos *universidade*.

**Ele** – Fico pensando se essa formação ampla, de fato, ocorre. Estive observando as propostas curriculares<sup>3</sup> de alguns cursos universitários de dança espalhados pelo país, que somam hoje

---

<sup>3</sup> Foram averiguadas as propostas curriculares dos cursos de Licenciatura em Dança de algumas universidades públicas brasileiras tais como a Universidade Estadual de Campinas, Universidade Estadual do Amazonas, Universidade Federal do Pará, Instituto Federal de Brasília, Universidade Federal de Pernambuco, Universidade Federal de Viçosa, Universidade Federal do Rio Grande do Sul e a Faculdade de Artes do Paraná.

um total de trinta e nove, entre Licenciatura e Bacharelado<sup>4</sup>, e tendo a acreditar que, de maneira geral, continua havendo uma ideia que acredito reducionista da formação em dança. Pude observar que a grande maioria ainda trabalha com uma organização fragmentada e tecnicista baseada no modelo curricular vigente no país no final do século XX, separando prática de teoria, especificando estéticas, técnicas e formas de dança e sem proposta de trânsito de conhecimento entre os componentes.

**Terpsícore** – Voltarei a uma fala anterior sua pra chamar atenção para uma expressão utilizada por você que não gosto muito. Você falou em “práticas pedagógicas mais apropriadas para se formar profissionais”. Não seria mais adequado falar em abordagens pedagógicas? A palavra *prática* me parece resumir a uma ação, enquanto *abordagem* traz atrelada à ação uma ideia de reflexão, você não acha?

**Ele** – Vê? Mal começamos e você já está trazendo contribuições.

*Ela esboçou um sorriso no rosto que o remeteu a quadros de pinturas renascentistas.*

**Ele** – Voltando a falar das reflexões que fazíamos na UFBA sobre a formação universitária em dança, nos propomos a construir um novo projeto político pedagógico, incluindo aí uma nova proposta curricular, que pareceu inovadora não apenas na organização dos componentes curriculares, mas também, e principalmente, na maneira de pensar os processos de ensino-aprendizagem da dança no seio de uma universidade. O que pretendo aqui é lhe relatar esse processo desafiador e instigante de criação desse currículo, assim como sua implantação e desenvolvimento, com acertos, dificuldades e problemas que ainda carecem de medidas eficientes, além de outros que foram surgindo ao longo de seu desenvolvimento.

**Terpsícore** – Só isso?

*Perguntou colocando o braço esquerdo apoiado no encosto do banco.*

**Terpsícore** – Tenho a sensação de que não vamos concluir essa conversa hoje.

*Disse sorrindo.*

**Ele** – É verdade, até mesmo porque ainda não concluí a pesquisa e gostaria, quando puder, de lhe falar também das conclusões a que chegarei ao avaliar esta reforma a partir de dados colhidos nas entrevistas que abordarão as experiências de indivíduos envolvidos no processo. Interessante é que sempre que toco neste tema “envolvidos no processo”, me vem à cabeça o meu papel como pesquisador nesta observação participante, ou melhor, nesta *participação*

---

<sup>4</sup> BRASIL-MEC, 2012.

*observante*, na qual me vejo envolvido desde sempre, sendo difícil, em determinados momentos, manter a distância que algumas correntes mais conservadoras acreditam ser essencial numa pesquisa. Por outro lado, neste papel, posso observar de dentro do fenômeno, com um olhar atento à experiência do outro, no intuito de encontrar e entender os erros e as dificuldades para poder dar sentido à proposta de avaliar esta reforma curricular. É interessante essa ideia de participação observante, você não acha?

**Terpsícore** – É, eu gosto porque prioriza o que participa, dando ao pesquisador o papel de observador. Mas você falou em manter a distância requerida numa pesquisa e eu pergunto: que distância é essa? Na verdade, tanto a implicação quanto a distância são requeridas numa pesquisa. Às vezes você conseguirá se afastar um pouco e outras vezes não poderá e nem conseguirá se afastar, e noutras ainda achará que está afastado, mas estará completamente implicado. Isso não é uma tarefa fácil de resolver numa pesquisa em arte e educação, principalmente sendo, o pesquisador, artista e educador. De todo modo, é preciso estar atento.

**Ele** – Às vezes penso: onde é que fui me meter!

**Terpsícore** – Sua tarefa não será fácil!

**Ele** – É o que parece. Ao fim de tudo espero que esta pesquisa resulte em um serviço à comunidade dos envolvidos nos processos de ensino-aprendizagem na dança e que o esforço nesta ação *pesquisante* traga reflexões importantes acerca deste universo, afinal de contas, nós, os artistas que escolhemos lhe seguir (*fez-lhe uma reverência*), precisamos ser sujeitos capazes de refletir sobre o mundo e sobre a dança.

**Terpsícore** – E sobre o mundo que dança.

**Ele** – Isso! Enchendo o mundo de movimentos, imagens, ideias e arte, muita arte. Então, inspirado por você, prezada musa (*disse em tom recitativo ao levantar-se do banco dando continuidade à reverência*), para que possa seguir sempre ao meu lado, acompanhando meus passos e meus pensamentos que dançam, chamarei nossos encontros de Movimentos, o que acha?

**Terpsícore** – Adorei prezado súdito e seguidor. E como pretende executar esses Movimentos?

*Voltou a sentar no banco tentando lembrar do esquema que tinha idealizado.*

**Ele** – Será mais ou menos assim: no primeiro deles, farei um resumo histórico da Escola de Dança da Universidade Federal da Bahia, sua criação, seus cursos e currículos e suas



abordagens pedagógicas aplicadas até a reforma de 2005. Falarei também das bases teóricas da pesquisa e dos pressupostos que deram suporte nas abordagens contemporâneas da educação, do currículo e da dança.

**Terpsícore** – Uma compilação de teorias?

**Ele** – Exatamente! Teorias da Educação, Currículo e Formação e Teorias da Dança e do Corpo. Com este objeto de pesquisa, minha cara Terpsícore, é impossível abraçar apenas uma teoria. Acho que isso é fruto da necessidade de um artista-educador, e agora pesquisador, que se entranha na teia multirreferencializada de diferentes campos do conhecimento humano, para associar dança e currículo. O aprofundamento teórico da pesquisa está não no conhecimento amplo de uma única área, mas na interação de conhecimentos múltiplos. Até mesmo porque seria impossível abordar um tema complexo sem um amplo espectro de referências.

**Terpsícore** – É, a ideia da rede de interação entre os conjuntos, como apresenta o sociólogo Edgar Morin com a Teoria da Complexidade<sup>5</sup>. Acredito ser mesmo impossível alguém realizar uma pesquisa na área das Ciências Sociais baseando-se apenas em uma única teoria.

**Ele** – Não imaginei que a musa da dança falaria da Teoria da Complexidade.

**Terpsícore** – Eu e minhas oito irmãs<sup>6</sup> somos musas das artes e das ciências e sabemos mais do conhecimento humano do que vocês imaginam.

**Ele** – Desculpe, não quis ofender. Eu apenas nunca tinha pensado...

*Ela o interrompeu colocando sua mão sobre a dele.*

**Terpsícore** – Fique tranquilo, meu querido, eu sei que nossa existência é um assunto que não faz parte do cotidiano dos seres humanos. Entendo até que é difícil acreditar nessa existência, não é verdade? Mas continuemos de onde paramos.

**Ele** – Então, nos Movimentos seguintes quero lhe falar da construção, implantação e atualidade deste currículo, assim como das bases epistemológicas que constituíram a reforma curricular, tanto no documento apresentado à Câmara de Graduação da UFBA quanto nas reflexões e abordagens pedagógicas desenvolvidas no curso. Além disso, gostaria de lhe

---

<sup>5</sup> A Teoria da Complexidade apresenta a ideia do mundo formado por conjuntos complexos, compostos por componentes inseparáveis que fazem parte de um todo. Os complexos contêm um tecido interdependente, interativo e interretroativo entre as partes e o todo, e o todo e as partes, o que revela um mundo interrelacionado composto por um universo de conjuntos macros e micros (MORIN, 2001).

<sup>6</sup> Na mitologia grega a musa Terpsícore possui oito irmãs, também filhas de Zeus e Mnemósine. São elas: Calíope, Clio, Euterpe, Erato, Melpômene, Tália, Polímnia e Urânia (MATOS, 2012).

apresentar também a problemática que motivou a pesquisa e falar também da relevância, originalidade e contribuição desta para a dança e para a educação da dança. Nossa! Só nessa introdução vi que temos conversa para alguns dias!

**Terpsícore** – Será que dou conta?

*Disse sorrindo ao cruzar os braços olhando-o de lado.*

**Ele** – Claro que dá! Você não é filha de Zeus?

*Cruzou também os braços e tentou imitar o olhar. Ambos riram. Àquela altura ele já se sentia mais à vontade ao lado de sua musa.*

**Terpsícore** – Tudo bem. Na verdade eu me interessei imensamente pelas pesquisas de cunho acadêmico na dança, pois há muito que ser pesquisado nesse campo da arte.

**Ele** – É verdade, pesquisas acadêmicas em dança são ações recentes na história da humanidade.

**Terpsícore** – O bom é que ainda haverá muito tempo para isso.

**Ele** – Como não sou imortal não tenho tanto tempo assim!

*Ela sorriu deixando à mostra seus dentes brancos e perfeitos.*

**Ele** – Como na maioria das pesquisas acadêmicas, esta foi sendo construída paulatinamente em sua fase exploratória. O objeto, o tema, as propostas metodológicas foram sendo transformadas a partir das leituras, do contato com os colegas, com os professores, dos encontros com minha orientadora, da observação cotidiana dos fatos ocorridos no contexto dos Cursos de Graduação em Dança da UFBA, enfim, sofrendo modificações a partir das experiências vividas no ambiente onde se desenvolve a pesquisa e o fenômeno estudado. Certamente você também trará contribuições à pesquisa e seu processo.

**Terpsícore** – Espero, de fato, poder ajudar você.

**Ele** – Tenho certeza que irá.

**Terpsícore** – E eu tenho certeza de que esses Movimentos que realizaremos juntos serão também importantes para mim.

**Ele** – Muito bom ouvir isso.

*Disse com um entusiasmo controlado.*

**Ele** – Mas, voltando a falar da pesquisa, a ideia inicial era investigar os processos de ensino-aprendizagem na dança de maneira geral, tomando como referência os Cursos de Graduação em Dança da UFBA. Como tinha que reduzir o universo a ser pesquisado, o estudo foi sendo modificado e focado nos processos de ensino-aprendizagem da dança no curso de Licenciatura em Dança da UFBA a partir do Projeto Político Pedagógico implantado em 2005. A pesquisa no campo curricular foi sendo revelada aos poucos e esse, como campo de estudo, se consolidou um ano após o ingresso no Programa de Pós-Graduação em Educação. Como as experiências com pesquisas acadêmicas qualitativas mostram que o estudo se desenvolve e se delinea a partir da interação com o campo, com a coleta e análise dos dados, certamente estarei aprofundando os conhecimentos teóricos relacionados ao tema durante todo o processo.

**Terpsícore** – Você não acha inadequado falar em coleta e análise dos dados numa pesquisa qualitativa em educação? Me parece limitado demais. Você falou aí em fenômeno estudado. Acredito ser melhor utilizar uma nomenclatura com características mais próximas da perspectiva fenomenológica, que considera as nuances e as transformações do fenômeno. Que tal levantamento e análise de informações?

**Ele** – Não tinha pensado sobre isso, mas você tem razão. Pensar em levantamento e análise de informações parece mais adequado à pesquisa, até mesmo porque desejo lançar um olhar cuidadoso sobre o Projeto Político Pedagógico propondo à comunidade da Escola de Dança da UFBA refletir sobre o currículo do Curso de Licenciatura e, conseqüentemente, sobre a formação acadêmica do artista e do educador da dança.

**Terpsícore** – Você pretende publicar os resultados da pesquisa?

**Ele** – Gostaria muito. Desejo apresentar o processo de construção e implantação de uma reforma curricular pioneira no campo da dança em uma universidade brasileira, aprofundando a discussão entre dança, educação e currículo.

**Terpsícore** – Uma atitude louvável.

**Ele** – Contudo, não gostaria de apresentar modelos nem relatar experiências pedagógicas para que venham a ser copiadas por outros educadores da dança. O intuito ao pensar em publicar a pesquisa é provocar reflexões que possam vir a ser úteis no desenvolvimento de novas abordagens pedagógicas e curriculares na dança.

**Terpsícore** – Você já pensou no formato do texto para a publicação?

**Ele** – Essa é uma grande questão. Estou pensando em apresentar o texto em formato dramático, assim como nosso diálogo, mas ainda não tenho certeza. Fico com receio de não conseguir fugir das formalidades do texto de uma pesquisa acadêmica.

**Terpsícore** – Achei a ideia muito interessante. Por que não tenta?

**Ele** – Será que alguém vai acreditar que eu me encontrei com uma das nove musas filhas de Zeus, o deus maior da mitologia grega?

**Terpsícore** – Se não acreditarem, talvez possam fantasiar com sua história.

**Ele** – Tomara.

**Terpsícore** – Bom, meu querido, preciso ir. Tenho outras tarefas a cumprir ainda hoje.

*Ela levantou-se do banco e estendeu suas mãos para ele, que também levantou-se segurando aquelas mãos delicadas entre as suas.*

**Ele** – Imagino que o seu dia deve ser muito corrido.

**Terpsícore** – Como já lhe disse, meu tempo é outro.

**Ele** – Quando marcamos nosso Primeiro Movimento?

**Terpsícore** – Pode ser na quinta pela manhã?

**Ele** – Perfeito! E você será minha convidada para o almoço.

*Fez uma pequena pausa.*

**Ele** – Musas almoçam?

*Ela soltou uma risada alta e não respondeu à pergunta.*

**Terpsícore** – Então está combinado. Vai ficar por aqui?

**Ele** – É, acho que sim, essa conversa aqueceu meus neurônios. Vou aproveitar esse sossego para continuar refletindo sobre a pesquisa e sobre nosso encontro. Muito obrigado pela disponibilidade, querida musa.

**Terpsícore** – Faço isso não só por você, mas também pela dança. Até quinta.

*Ele fez uma reverência em silêncio, agradecendo-lhe com o movimento do corpo. Enquanto ela se afastava, ficou parado a observar sua graciosidade ao caminhar e lhe chamou atenção a harmonia e a leveza dos seus movimentos. Gostaria de vê-la dançando.*



## **SEGUNDO MOVIMENTO: UMA HISTÓRIA CURRICULAR**

*Manhã nublada de quinta-feira. No mesmo parque urbano ainda era possível ver as folhas molhadas com a chuva da madrugada. Ele chegou cedo para ter tempo de organizar o pensamento sobre o que gostaria de falar com sua musa. Para proteger-se da chuva, caso voltasse a cair, procurou um lugar coberto para realizar seu Primeiro Movimento. Sabia que ela o acharia onde estivesse. Encontrou um espaço pergolado cujo teto entrelaçado de ripas de madeira e folhas de hibiscos era tão denso que mal dava para ver o céu entre a folhagem. Sentado no único banco que havia, espreguiçou-se pensando no pouco tempo que dispunha para falar sobre tanta coisa. Sentia voltar a sensação de incerteza pela qual acreditava passar todo pesquisador: será que esta seria uma pesquisa relevante? Será que as pessoas se interessariam por algo assim? Pesquisas sobre dança são importantes para quem? Interessaria aos artistas? Interessaria à academia? Seria, de fato, útil à Escola de Dança da UFBA? Ele se percebeu meio cinza como aquela manhã. De repente viu que Terpsícore caminhava em sua direção e acenava-lhe com a mão. Mais uma vez observou sua musa e aquele andar encantador. Pensou na disponibilidade e dedicação daquele ser mitológico para com seus seguidores e acabou, sem perceber, por azular um pouco o seu cinza. Levantou-se do banco transformado.*

**Terpsícore** – Já por aqui tão cedo?

*Ela estendeu sua mão para ele.*

**Ele** – Sim, precisava organizar um pouco as ideias antes que você chegasse. Hoje eu estou um pouco confuso com relação à pesquisa e em como organizá-la. Até mesmo para falar sobre ela. Resolvi trazer alguns livros para poder ilustrar melhor nossa conversa e me orientar também.

*Abriu uma mochila preta que estava ao seu lado deixando revelar livros e papéis que trouxe para o encontro.*

**Terpsícore** – Isso deve estar pesado!

**Ele** – Está sim.

**Terpsícore** – Acredito que esta confusão, como você diz, é inerente ao processo pelo qual você está passando, meu querido, afinal de contas, enfrentar uma pesquisa de doutorado requer muita reflexão e aprofundamento e ninguém passa por isso sem sofrer pequenas crises,

que, acredito, são necessárias para o bom andamento do processo. Que tal começar falando da história da Escola de Dança da UFBA para que eu possa me situar no tempo e no espaço?

**Ele** – É, você tem razão. Vamos nos sentar que a história é longa.

*Disse enquanto sentavam-se.*

**Ele** – Para começar, como você bem sabe, a Bahia é um estado onde a dança é elemento constitutivo de diferentes manifestações culturais, fazendo-se presente de maneira intensa nas ruas, nas escolas, nos palcos, em cultos religiosos, enfim, em inúmeros e diferentes espaços.

**Terpsícore** – O Carnaval de Rua de Salvador é um excelente exemplo disso.

**Ele** – Inteiramente! É uma das manifestações culturais mais representativas do estado, quando milhões de pessoas vão às ruas também para dançar! Você, certamente, gosta muito do carnaval, não é?

*Olhou para ela esperando que balançasse a cabeça afirmativamente e ela o fez com veemência.*

→ ***História de uma ousadia***

**Ele** – Pois bem, no seio dessa cultura, no ano de 1956 na Universidade da Bahia<sup>7</sup> nasceu o primeiro curso de dança em nível universitário do país. Esse curso foi parte de um projeto visionário e pioneiro do Reitor Professor Edgard Santos que incluiu os cursos de arte – especificamente dança, música e teatro – na Universidade<sup>8</sup>. Ele fez isso juntamente com outras ações nas áreas de cinema, arquitetura e belas artes e colocou a Bahia na vanguarda cultural nas décadas de 1950 e 1960.

**Terpsícore** – De maneira geral, a arte ocidental naquele período desenvolvia-se no seio do movimento modernista iniciado no final do século XIX, cujas estéticas inovadoras propunham também reflexões políticas.

**Ele** – No Brasil, os anos cinquenta foram denominados Anos Dourados. Neste período surgiram aqui também novas estéticas nas artes de maneira geral. A primeira Bienal de Arte de São Paulo aconteceu em outubro de 1951, apresentando tendências marcantes no cenário artístico nacional e internacional. O filme *Rio, 40 Graus* de Nelson Pereira dos Santos<sup>9</sup>

<sup>7</sup> A Universidade da Bahia passou a ser chamada Universidade Federal da Bahia em 1965.

<sup>8</sup> O curso de Belas Artes já integrava a Universidade da Bahia desde 1948.

<sup>9</sup> Nelson Pereira dos Santos, cineasta brasileiro nascido em São Paulo em 1928, precursor do Cinema Novo e diretor do filme *Rio 40 Graus*, marco histórico do cinema nacional. É também integrante da Academia Brasileira de Letras (NELSON, 2012).

estreou em 1955 tornando-se marco do movimento chamado Cinema Novo, integrado pelo cineasta baiano Glauber Rocha<sup>10</sup> em 1959. Neste mesmo ano a Bossa Nova estourou no Rio de Janeiro e ganhou o mundo na década seguinte.

**Terpsícore** – O Brasil vivia de fato uma efervescência cultural.

**Ele** – Acredito que sim. Nos anos cinquenta se desenvolveram também as culturas de massa incrementadas pela Era do Rádio, pelo Teatro de Revista e apoiadas pelo governo do então Presidente da República Getúlio Vargas.

**Terpsícore** – E a Bahia parecia integrar esse movimento.

**Ele** – Não foi por acaso que em Salvador, em 1958, seria inaugurado o maior teatro do país, o Teatro Castro Alves, que devido a um grave incêndio na véspera de sua abertura, que infelizmente destruiu todo seu interior e toda sua estrutura eletromecânica, teve que ser reconstruído, sendo aberto ao público apenas em março de 1967<sup>11</sup>. Inserido nesse contexto, o visionário Edgard Santos é tido como peça-chave, um importante personagem do movimento que transformou a Bahia em um centro cultural forte e inovador naquela época.

**Terpsícore** – Ele era profissional das Artes?

**Ele** – Confesso que ainda hoje me encanto com uma ação dessa encabeçada por um homem da área médica.

*Ela revelou uma expressão de surpresa.*

**Ele** – Isso mesmo, ele era formado em medicina e atuava como médico e professor!

**Terpsícore** – Certamente um homem com um pensamento diferenciado que parecia viver à frente do seu tempo.

**Ele** – Na verdade, acho que ele foi um homem muito atento ao seu tempo. O professor da Faculdade de Comunicação da UFBA, Antonio Albino Rubim no livro intitulado *A Ousadia da Criação*, o qual eu trouxe para nosso encontro (*retirou o livro da mochila e folheou suas páginas*), diz que a Universidade da Bahia na década de 1950 (*leu o trecho para ela*) “renova a cultura, em uma interação nacional e principalmente internacional, em suas modalidades médicas, de investigações sócio-linguístico-espaciais e essencialmente em sua plasmação

---

<sup>10</sup> Glauber Rocha, cineasta brasileiro nascido em Vitória da Conquista – Bahia em 1939 e integrante do movimento Cinema Novo brasileiro. Dirigiu clássicos nacionais como Deus e o Diabo na Terra do Sol e Terra em Transe.

<sup>11</sup> BAHIA, 2012.



artística. Os seminários livres de música, a escola de teatro e o curso de dança – inovadores no cenário universitário nacional – são as pupilas do senhor reitor”<sup>12</sup>.

**Terpsícore** – Isto é um fato importante na história da arte na Bahia.

**Ele** – Certamente! Para o antropólogo Antonio Risério, em sua pesquisa sobre a importância da Universidade da Bahia na transformação cultural ocorrida no Estado, Edgard Santos acreditava que “a cultura poderia redimir as massas, despertar e/ou moldar vocações gerais de uma sociedade e, finalmente, se constituir como espaço privilegiado de revelação e concretização da plenitude do ser”<sup>13</sup>. Os pensamentos, ideias e ações que configuravam este movimento, eram desenvolvidos, discutidos e debatidos no seio da Universidade da Bahia, UBA, como era chamada, e influenciaram a produção estético-intelectual brasileira no século XX. Risério ainda diz que Salvador foi tomada “pelo ímpeto da renovação cultural, dispondo-se a se constituir um polo irradiador ou plataforma de lançamento de signos na vida estético-intelectual do país”<sup>14</sup>.

**Terpsícore** – Então, a amplitude deste movimento teve reverberações na arte em escala nacional!

**Ele** – Para Lia Robatto, ex-professora da Escola de Dança e uma das responsáveis por sua implantação, e para Lúcia Mascarenhas, ex-aluna da Escola, este foi um movimento revolucionário e de caráter contemporâneo<sup>15</sup>. Acredito que houve reverberações em escala nacional, sim. Este foi um movimento único cuja intensidade e importância jamais foram repetidas e igualadas na história da arte na Bahia.

**Terpsícore** – E de grande importância para a arte brasileira.

**Ele** – A pesquisadora Tatiana Teixeira, ao destacar a modernidade da UBA neste período diz que “sob a liderança de especialistas vindos de outros países, ambas, Escola de Dança e Escola de Música, provocaram mudanças consideráveis nos setores em que atuaram, quer fosse pela liberdade que procuravam proporcionar, quer pela novidade que imprimiam àquela sociedade”<sup>16</sup>. Era a Bahia no movimento de interação com uma estética nova. Uma estética embebida nas fontes da modernidade.

---

<sup>12</sup> RUBIM, 1999, p-66.

<sup>13</sup> RISÉRIO, 1995, p-40.

<sup>14</sup> Ibid., p-16.

<sup>15</sup> ROBATTO/MASCARENHAS, 2002, p-81.

<sup>16</sup> TEIXEIRA, 1999, p-78.

**Terpsícore** – Penso então que este movimento inseriu a UBA no mundo das artes e o mundo das artes no ambiente acadêmico, proporcionando aos artistas e aspirantes da arte um ambiente propício para desenvolverem e aprofundarem seus conhecimentos.

**Ele** – É certo que sim. Inicialmente os cursos destas três áreas artísticas possuíam o formato de seminários livres abertos à comunidade, não possuindo ainda o caráter legal de nível superior. Juçara Pinheiro, ex-professora e diretora da Escola no período de 1999 a 2003, em sua pesquisa de mestrado, na qual estudou a origem da Escola de Dança da UFBA, cuja dissertação possui uma cópia, reitera que a Universidade da Bahia “no âmbito das artes, postulava um ensino estreitamente vinculado às atividades extensionistas”<sup>17</sup>, sendo aberto a toda comunidade. Foi deste modo que a arte passou a ser inserida no contexto universitário na Bahia.

**Terpsícore** – Mas se não havia professores de dança no quadro docente da UBA, quem organizou este curso?

→ *Os precursores*

**Ele** – Para essa função Edgard Santos convidou a dançarina, professora e coreógrafa polonesa Yanka Rudzka, cuja missão era implantar o curso de dança nessa universidade. Formada na Escola de Mary Wigman, uma das precursoras da Dança Expressionista Alemã<sup>18</sup>, a qual você certamente conhece muito bem (*ela sorriu*), Rudzka provocou inovações estéticas na cena artística baiana ao propor uma dança cujos movimentos expressavam as emoções e ideias do corpo, não se atendo apenas a códigos de movimentos predeterminados, que, segundo ela, produziam movimentos mecânicos e superficiais.

**Terpsícore** – Característica marcante da Dança Expressionista Alemã.

**Ele** – Pois bem, diferentemente da metodologia de ensino-aprendizagem geralmente utilizada em outras formas de dança, na qual os alunos devem copiar e repetir os movimentos propostos pelos professores, Rudzka propunha uma metodologia com ênfase na criação e

---

<sup>17</sup> PINHEIRO, 1994, p-95.

<sup>18</sup> Desenvolvida e difundida no período entre 1910 e 1933, a Dança Expressionista Alemã retratava no movimento do corpo a expressão das emoções mais profundas do ser humano. Teve Mary Wigman e Rudolf Von Laban como seus principais precursores e divulgadores (SCHAFFNER, 2008, p-22).

experimentação do movimento. Juçara Pinheiro afirma que a Escola em suas experiências inaugurais trouxe a marca inovadora da Dança Moderna <sup>19</sup>.

**Terpsícore** – A Bahia estava então dialogando com o que havia de mais moderno no mundo da dança.

**Ele** – Segundo Marcos Uzel, que é jornalista e pesquisador, esta instituição já nasceu opondo-se aos valores estéticos característicos do Balé Clássico e Romântico “inserindo-se em contraposição ao contexto de uma sociedade baiana com fortes traços conservadores” <sup>20</sup>. Em pouco tempo, minha cara Terpsícore, como consta no texto do Projeto Político Pedagógico da reforma curricular, a “Escola de Dança tornou-se um centro de formação, produção e difusão do conhecimento cuja proposta educacional revelou um movimento estético singular para a época” <sup>21</sup>, provocando transformações na arte e na cultura baiana e brasileira.

**Terpsícore** – Você já tem informações de como este curso de dança era organizado?

**Ele** – Já sim. Na verdade era mais de um curso. Segundo o Projeto Pedagógico para o Curso Livre de Formação em Dança elaborado por Rudzka em 1956, eram oferecidos os seguintes cursos<sup>22</sup>: o Fundamental com duração mínima de 02 anos; o de Magistério com 04 anos; o de Aperfeiçoamento Profissional com 02 anos; e o Não-Profissional também com 02 anos. Nas propostas curriculares dos cursos, os componentes incluíam os estudos de Dança Moderna, Dança Folclórica, Balé Clássico, Composição Coreográfica, Improvisação, História da Dança, História das Artes...

*Fez uma pausa tentando lembrar-se de todos os componentes contidos no livro de Robatto e Mascarenhas.*

**Ele** – Ah, tinha também Estética, Apreciação Musical, Anatomia e Pedagogia. Algumas dessas matérias, apesar de constarem no Projeto Pedagógico, não foram oferecidas no início do curso por falta de professores especializados, como foi o caso do Balé Clássico.

**Terpsícore** – E quem lecionava as matérias? A própria Yanka?

**Ele** – Ela lecionava algumas, mas como o aprendizado da dança naquele ambiente se fazia multidisciplinar, abraçando áreas como a música, o teatro, a biologia e a educação, seu quadro

---

<sup>19</sup> PINHEIRO, 1994, p-95.

<sup>20</sup> UZEL, 1999, p-99.

<sup>21</sup> BRASIL, 2004, p-03.

<sup>22</sup> ROBATTO/MASCARENHAS, 2002, P-90.

docente era composto por outros professores da UBA como Hans Joachim Koellreutter, diretor da Escola de Música e professor de Percepção Musical; Eros Martim Gonçalves, diretor da Escola de Teatro e professor de Apreciação Artística; João Augusto Azevedo, que era também ator, dramaturgo e um dos fundadores do Teatro Vila Velha em Salvador, como professor de História da Arte; Yulo Brandão, filósofo e músico, como professor de Estética; dentre outros nomes que fizeram história na Bahia. Como você deve estar supondo, a Escola de Dança, com toda essa efervescência cultural, passou a ser o centro da Dança Moderna no estado, cuja produção artística começava a traçar outros caminhos no contexto cultural baiano.

**Terpsícore** – Fico fascinada por histórias assim. Devemos reconhecer a importância histórica da Escola de Dança da UFBA na formação em dança em nível universitário.

**Ele** – Eu, apesar de professor da Escola, tinha apenas uma noção, mas pude conhecer mais e melhor a partir desta pesquisa. Rudzka possuía um comportamento irreverente e buscava métodos mais livres na criação em dança, característica também marcante na sua gestão como diretora à frente da Escola, o que, para Lia Robatto e Lúcia Mascarenhas, dificultava desenvolver “uma metodologia que viabilizasse as suas propostas artístico-pedagógicas”<sup>23</sup>. Em 2010 entrevistei a professora Dulce Aquino<sup>24</sup> que também foi diretora da Escola em três gestões, 1966, 2003 e 2007 e uma das primeiras alunas do curso de dança, matriculada em 1957. Ela lembra que mesmo com toda ênfase na produção e difusão da arte, Rudzka falava sempre da importância de se formar professores. Contudo, esta ação pedagógica só ganhou força após a saída repentina de Rudzka da Bahia em 1959, que segundo Carmen Paternostro Schaffner, ex-aluna e hoje professora da Escola, deu-se devido a “dificuldades de se adaptar ao clima tropical e aos pesados fardos da administração pública”<sup>25</sup>. Rudzka não possuía habilidades administrativas, muito menos políticas, requeridas em um cargo de direção de uma unidade pública de ensino universitário recém criada. Além do mais, ela não dispunha, segundo Schaffner, de um quadro de professores especializados e nem de recursos necessários para levar a Escola adiante. Em sua dissertação intitulada *A Dança Expressionista Alemã: Contribuições e Incentivos para a Dança na Bahia* Schaffner diz que “A Escola de Dança foi muito prejudicada pela falta de um quadro docente de peso, que participasse da política

<sup>23</sup> ROBATTO/MASCARENHAS, 2002, p-113.

<sup>24</sup> Entrevista concedida em 09 de abril de 2010.

<sup>25</sup> SCHAFFNER, 2008, p-48.

acadêmica. Em pouco tempo, dentro do âmbito das decisões na Reitoria, em relação às outras escolas, a de Dança foi esvaziada de recursos e de privilégios”<sup>26</sup>.

**Terpsícore** – Parece que habilidades políticas e administrativas não são facilmente encontradas no universo das artes.

**Ele** – Mas a situação foi revertida quando chegou à Universidade, em 1960, para assumir a direção do Curso de Dança, o alemão Rolf Gelewski.

**Terpsícore** – Ele foi dançarino do Teatro Metropolitano de Berlim, não foi?

**Ele** – Exatamente.

**Terpsícore** – Foi também ex-aluno de Mary Wigman e igualmente influenciado pela Dança Expressionista Alemã.

**Ele** – Gelewski era um homem metódico e disciplinado que desenvolveu e sistematizou sua própria técnica de composição em dança estruturada em fases determinadas de criação e experimentação de movimentos. Essas características pessoais, naquele momento, foram necessárias à estruturação do curso. No ano seguinte, em 1961, ele implantou os cursos de Magistério Elementar, Dançarino Profissional e Magistério Superior, sendo que estes dois últimos possuíam um caráter de formação em nível superior. O Magistério Elementar, como todos os cursos de magistério do país, era equivalente a um curso técnico de nível médio e formava professores aptos a ministrarem aulas para crianças. Já os cursos de Dançarino Profissional e Magistério Superior tornaram-se os primeiros cursos de dança em nível universitário do Brasil, formando as bases para os futuros cursos de Dançarino Profissional e Licenciatura em Dança.

**Terpsícore** – Com aspectos da personalidade tão distintos, certamente que as abordagens pedagógicas desenvolvidas nos cursos nessas duas gestões possuíam características também distintas.

**Ele** – Você acertou mais uma vez. A ex-aluna da Escola, Lauana Vilaronga Araujo, que pesquisou em seu mestrado a história do Grupo Experimental de Dança de Salvador, que existiu no período de 1979 a 1982, apresenta em sua dissertação um quadro comparativo entre as gestões de Yanka Rudzka e Rolf Gelewski. Para ela, as proposições metodológicas de

---

<sup>26</sup> SCHAFFNER, 2008, p-49.

Rudzka eram “guiadas por um fluxo natural e intuitivo que delimitavam as suas características mais marcantes: a extroversão, a facilidade de comunicação, a fluidez criativa e a disponibilidade à experimentação. Suas aulas [...] tendiam sempre para um final improvisado, onde sequências criadas na hora eram interpretadas pelas alunas. Com essas experiências, Yanka Rudzka proporcionou às suas turmas o que há de mais genuíno numa proposição artística: a liberdade e ousadia criativa”<sup>27</sup>.

**Terpsícore** – Trabalhar com liberdade e ousadia criativa é uma excelente base para uma boa formação em dança.

**Ele** – Rudzka acreditava na formação do dançarino com um alto nível de cultura artística e excelência profissional e em permanente diálogo com a cultura local “tanto pela tradição popular como pelo movimento artístico erudito de vanguarda”<sup>28</sup>. Sua abordagem pedagógica constituía-se de ações como analisar criticamente as improvisações realizadas pelas alunas; propor processos criativos com liberdade para a expressão do dançarino; identificar o dançarino/aluno como colaborador do coreógrafo/professor, descentralizando a ação criativa/pedagógica; proporcionar pesquisas coreográficas desenvolvidas a partir de elementos das culturas locais; e proporcionar encontros com profissionais de áreas correlatas à dança. Nos anos sob a direção de Rudzka havia uma abordagem pedagógica desenvolvida de maneira interdisciplinar.

**Terpsícore** – Uma excelente base pedagógica para a dança. Eu tenho uma curiosidade sobre a pedagogia de Rudzka: como será que ela lidava com o aprendizado do conhecimento de técnicas corporais na dança?

**Ele** – No livro de Robatto e Mascarenhas, intitulado *Passos da Dança*, onde é apresentado um apanhado histórico da dança na Bahia, especificamente em Salvador, Robatto fala sobre isso. Ela diz que Rudzka “não tratava a aula de técnica como um treinamento meramente mecânico. [...] As aulas eram divididas em três partes: *primeira parte*, aquecimento, alongamento, relaxamento; *segunda parte*, exercícios técnico-interpretativos; *terceira parte*, sequência de movimentos criativos. [...] A exigência de Yanka era quanto à interpretação do significado expressivo do movimento dado”<sup>29</sup>.

---

<sup>27</sup> ARAUJO, 2008, p-73.

<sup>28</sup> ROBATTO/MASCARENHAS, 2002, p-83.

<sup>29</sup> ROBATTO/MASCARENHAS, 2002, p-110.

**Terpsícore** – Fica clara a influência da Dança Expressionista em sua pedagogia.

**Ele** - Ela coordenava o processo de aprendizado e se colocava como elo no diálogo entre outras disciplinas importantes para a criação em dança e para a formação dos dançarinos. Em sua visão de associar os conhecimentos desenvolvidos nos cursos à prática artística, ela criou em 1957 o Conjunto de Dança Contemporânea que apresentou até 1959 um amplo repertório com coreografias criadas a partir do diálogo dos conceitos da Dança Expressionista com o contexto cultural baiano. Nesta conexão Rudzka convidava personalidades relevantes no cenário nacional para participarem de atividades na Escola, como Lina Bo Bardi, que era arquiteta e professora da Escola de Arquitetura da UBA e uma das realizadoras do movimento da vanguarda cultural na Bahia, e Abdias Filho, um dos pioneiros do Movimento Negro no Brasil. Dá pra observar aí indícios de uma formação que se pode chamar multicultural.

**Terpsícore** – Parece que Rudzka, apesar de possuir uma pedagogia centrada na figura do mestre, se aproximava de uma educação voltada à formação do artista-educador capaz de refletir suas ações e o contexto em que vivia. É interessante refletir sobre suas ações educativas e sua maneira de pensar a formação. Será que ela desenvolveu essa pedagogia apenas com sua experiência na dança? Ela parece ter tido acesso aos pensamentos do filósofo norte americano, precursor da Escola Nova, John Dewey, que na década de 20 do século passado já buscava valorizar o aluno como ser ativo e social.

**Ele** - Segundo Isabelle Nogueira, professora da Escola, e Lauana Araujo a pedagogia de Rolf Gelewski parecia mais focada no desenvolvimento de métodos e técnicas pedagógicas a partir de sua própria experiência com a dança. Araujo diz que nas proposições metodológicas de Gelewski predominavam “uma postura sistemática, racional, rigorosa e disciplinada. [...] Suas ideias e expressões eram transmitidas e deveriam ser assimiladas e repetidas de forma exata. Nessa estrutura, os alunos e intérpretes ousavam pouco criativamente, servindo como instrumento do coreógrafo”<sup>30</sup>. Para Araujo e Nogueira, Gelewski com sua abordagem sistemática de ensino, instituiu uma educação com uma forte base tecnicista propondo uma prática pedagógica dirigida pelo professor e inserida numa proposta educacional rígida. A partir da leitura desses dois textos parece que, para Gelewski, o aprendizado da dança deveria se desenvolver sobre uma base tecnicista.

---

<sup>30</sup> ARAUJO, 2008, p-73.

**Terpsícore** – Eu não vejo problema algum nas técnicas no aprendizado da dança. O problema é quando se faz delas o foco principal na formação em dança, em detrimento ao desenvolvimento criativo, perceptivo e propositivo do aluno. Técnicas, assim como métodos, são necessárias em qualquer aprendizado.

**Ele** – Schaffner apresenta um perfil diferenciado de Gelewski. Para ela a atuação de Gelewski no período em que desenvolveu suas atividades na UFBA, de 1960 a 1975, foi uma das mais profícuas e importantes para a Escola. Ela diz que “os estudos teórico-práticos de Gelewski constituem um dos maiores legados da história da Escola de Dança”<sup>31</sup> e que “trouxe novas dimensões para o ensino e o conduziu para além das salas de aula com apresentações didáticas regulares; proporcionou a ampliação do conhecimento do dançarino incluindo debates filosóficos sobre a dança; ao mesmo tempo deu visibilidade à Escola através de memoráveis criações coreográficas apresentadas nacionalmente; finalmente deixou um legado pedagógico com estudos sistematizados sobre dança e suas disciplinas correlatas”<sup>32</sup>. Segundo Schaffner, Gelewski, com os trabalhos coreográficos apresentados pelo Grupo Juventude Dança, criado por ele no ano de 1962, proporcionou à Escola, visibilidade em nível nacional. Este grupo se apresentou em encontros nacionais nas cidades de Curitiba e Belo Horizonte divulgando o trabalho artístico-pedagógico desenvolvido na Escola de Dança da UFBA até então desconhecido em outros grandes centros urbanos do país. Em 1965 o Grupo Juventude Dança transformou-se no Grupo de Dança Contemporânea, o GDC, como chamamos na Escola, e que vem atuando ainda hoje com um elenco flutuante sempre formado por alunos dos cursos de Graduação em Dança.

**Terpsícore** – Acredito que um artista-educador promotor de tais ações não teria uma base pedagógica tão tecnicista como apresentado por Araujo e Nogueira.

**Ele** – Ele de fato sistematizou e desenvolveu técnicas de ensino-aprendizagem para a dança, mas no que se referia à criação e interpretação, ele possuía uma grande preocupação quanto à técnica não “aprisionar” os dançarinos. Seu trabalho em sala de aula possuía uma cuidadosa atenção com os exercícios de improvisação. Segundo Schaffner, Gelewski via na improvisação um lugar para a liberdade da dança. Para ele “a Improvisação seria a disciplina

---

<sup>31</sup> SCHAFFNER, 2008, p-65.

<sup>32</sup> Ibid., p-72.



que levaria o aluno a descobrir o invisível em si mesmo, cultivando as faculdades interiores como *recursos aplicáveis no processo de criação*”<sup>33</sup>.

**Terpsícore** – Tenho certeza que ele trazia esse pensamento também na preparação de suas aulas.

**Ele** – Certamente que sim. Em outra passagem do texto<sup>34</sup>, Schaffner diz que Gelewski certa vez reuniu os professores da Escola e decidiram juntos que a cada ano do Curso de Dança Moderna seriam atribuídos temas em ordem progressiva como o estudo básico das funções musculares e articulares, a locomoção, os estudos das ações corporais como saltar, cair, girar, dentre outras e que cada professor teria liberdade para desenvolver seus próprios métodos de investigação e de ensino.

**Terpsícore** – Ele parecia mesmo entender que na formação do dançarino-educador é necessário combinar o estudo técnico com a experiência artística.

**Ele** – Acredito que isso ele fazia com esmero. Me impressiona que em 1962 a Escola já possuía 400 alunos. Isso em apenas seis anos de existência e em um tempo onde a comunicação não alcançava o público de maneira tão rápida como nos dias de hoje. Nesse período os cursos oferecidos eram... deixe-me ver se encontro aqui a cópia da dissertação de Schaffner onde está essa informação. Aqui está.

*Folheou o texto por alguns instantes.*

**Ele** – Então os cursos eram o “*Infantil, Pré-Universitário, Fundamental, Não-Profissional, Magistério Primário, Dançarino e Magistério Superior*, estes dois últimos após o candidato ter cumprido o ciclo secundário. A Escola funcionava com dois setores: Dança Clássica e Dança Moderna com as seguintes disciplinas: Técnica, Estudo do Espaço, Composição, Pedagogia, Coreografia e Composição no Campo da Pintura, Rítmica Musical, Estética, Piano e Anatomia”<sup>35</sup>. Este *modus vivendi* metódico e sistemático de Gelewski possibilitou a organização curricular do curso, introduzindo disciplinas da área de educação ligadas à pedagogia e metodologia de ensino, disciplinas teóricas como Filosofia da Dança, esta criada para compor a formação do aluno com um conhecimento mais aprofundado sobre o *ser* da dança e disciplinas de cunho investigativo como Estudo do Espaço e Estudo da Forma.

---

<sup>33</sup> SCHAFFNER, 2008, p-58.

<sup>34</sup> *Ibid.*, p-57.

<sup>35</sup> *Id.*, p-55.

**Ele** – A contribuição organizacional de Gelewski acabou sendo imprescindível na consolidação dos currículos dos cursos de dança para todo o Brasil.

**Terpsícore** – Como assim?

**Ele** – Em 1971, como ação constituinte da reforma universitária iniciada pelo Governo Militar em 1968 e promulgada na Lei nº 5.540/68, foi solicitado pelo Ministério da Educação à Universidade Federal da Bahia, que mantinha o único curso de dança em nível superior do país na época, o modelo de currículo mínimo para ser adotado pelos cursos superiores de dança. Divulgado na Resolução s/nº de 19 de agosto de 1971, esse currículo mínimo foi formalizado pela professora Dulce Aquino quando Chefe do Departamento de Dança da Escola de Música e Artes Cênicas da UFBA a partir da sistematização curricular dos cursos de dança desenvolvida por Gelewski na década anterior. Surgiam aí as bases pedagógicas legais para os cursos de Dançarino Profissional e Licenciatura em Dança para todo o país.

**Terpsícore** – Esse dado histórico certamente não é do conhecimento dos cursos universitários de dança no país.

**Ele** – Eu também não sabia disso até iniciar a pesquisa. Essa sistematização curricular, baseada no modelo norte-americano de ensino a partir dos acordos do MEC com a Agência dos Estados Unidos para Desenvolvimento Internacional, a USAID, trouxe inovações aos currículos do ensino superior para todo o país, como o sistema de créditos, a matrícula por disciplina e a racionalização da estrutura e do funcionamento. Por outro lado, esse modelo de currículo, na busca de uma formação especializada e permeada por uma concepção produtivista da educação, restringiu a autonomia das universidades e acabou por impor um regime de aprendizado fragmentado e tecnicista. Como a gente pode ver aqui nesta cópia do fluxograma dos componentes da proposta curricular do Curso de Licenciatura em Dança do ano de 1995 (*tirou da mochila uma cópia da proposta em um papel amarelado*), o formato era esse.

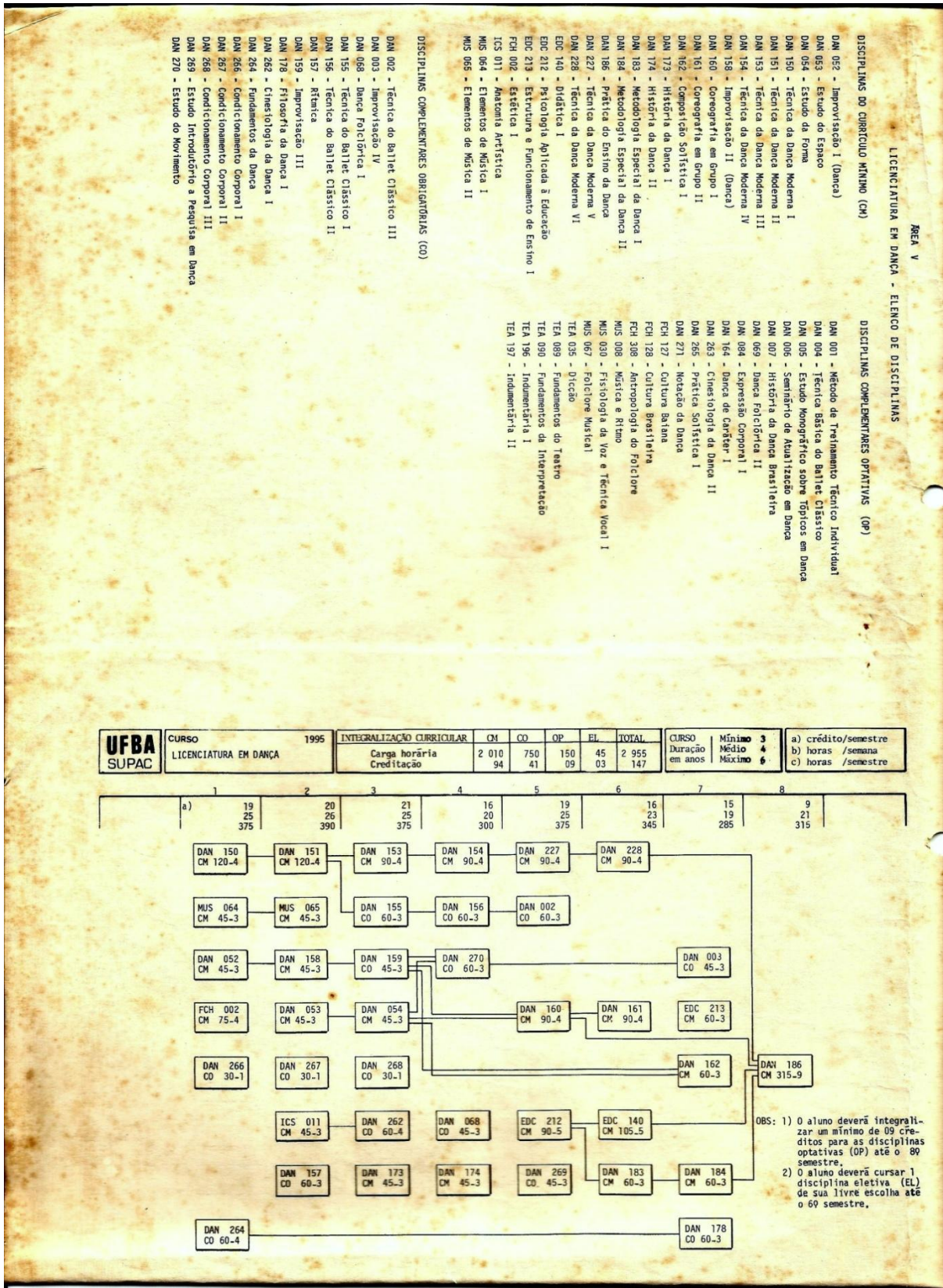


Figura 1 – Relação de componentes curriculares e fluxograma da Licenciatura em 1995

→ *Contextualizando uma história curricular*

**Terpsícore** – É incrível como este fluxograma traz mesmo uma ideia de grade. É por isso que muitos, ainda hoje, denominam isso de grade curricular, não é? É clara a fragmentação deste currículo em disciplinas independentes que servem como pré-requisitos para outras. A ideia de progressão é mesmo linear e cumulativa.

**Ele** – Exatamente! Linear e cumulativa. Veja que este modelo de currículo separava o treinamento técnico corporal de dança, com os componentes Balé, Dança Moderna, Dança Folclórica e Condicionamento Físico, dos componentes que abordavam a criação em dança como Improvisação, Estudo do Espaço e Estudo da Forma. O mesmo acontecia com os estudos teóricos, como Anatomia Artística, Estética, Fundamentos da Dança e Filosofia da Dança, e com os componentes do eixo pedagógico específico para o Curso de Licenciatura como Didática, Psicologia Aplicada à Educação e Estrutura e Funcionamento de Ensino. Ele contava também com o acúmulo fragmentado de disciplinas optativas de dança e de áreas correlatas como música, teatro e antropologia, além de uma carga horária de disciplinas eletivas à escolha do aluno. Todas eram ministradas separadamente e, em geral, não havia proposta alguma de atividades pedagógicas comuns entre elas.

**Terpsícore** – Morin nos alerta que o retalhamento do mundo em disciplinas acaba tornando impossível apreender o complexo, apreender “o que é tecido junto”<sup>36</sup>. Para ele a inteligência que só sabe separar, fragmenta o complexo do mundo, fracionando os problemas e unidimensionando o que é multidimensional.

**Ele** – Como a gente pode ver a proposta curricular do Curso de Licenciatura no ano de 1995 apresentava uma carga horária total de 2.955 horas distribuídas em oito semestres, sendo que 2010 horas cursadas em componentes do currículo mínimo, 750 horas cursadas em componentes complementares obrigatórios, 150 em optativas e 45 em eletivas.

*Terpsícore observou mais uma vez a cópia da proposta curricular de 1995. Ele continuou sua fala.*

**Ele** – Com o passar do tempo este modelo e suas propostas pedagógicas, que propiciavam uma formação em dança fundamentada na transmissão do conhecimento teórico, prático e técnico tornou-se insuficiente para proporcionar uma formação engajada, transformadora e coerente com a realidade que o mundo contemporâneo nos apresentava.

---

<sup>36</sup> MORIN, 2003, p-14.

**Terpsícore** – Percebe-se que o aprendizado na Escola de Dança, e provavelmente em toda UFBA, foi claramente influenciado pelo pensamento estruturalista.

**Ele** – Certamente. Segundo o professor norte americano Michael Apple, defensor da Teoria Crítica em Educação, o estruturalismo era predominante na educação nos anos 1970 e início dos anos 1980. Para ele a Teoria Estruturalista “costumava ver o Estado com a ‘cristalização’ de interesses de classe e as escolas como ‘aparelhos ideológicos do Estado’, engajados na produção dos sujeitos que o capital necessitava a fim de reproduzir as relações sociais e tecnológicas da sociedade capitalista”<sup>37</sup>.

**Terpsícore** – Esse modelo ainda influencia a educação nos quatro cantos do mundo!

**Ele** – E acho importante, minha cara Terpsícore, estarmos atentos à discussão relativa ao currículo como artefato de manipulação por parte dos que detém o poder de arbítrio sobre a educação nas diferentes instâncias, sejam elas o Ministério da Educação, o corpo docente de uma determinada universidade pública ou até mesmo a direção de uma escola privada de ensino fundamental.

**Terpsícore** – É claro!

**Ele** – Para o professor Roberto Sidnei Macedo o currículo é um complexo cultural tecido por relações ideologicamente organizadas e sob este ponto de vista ele orienta-se de forma ideológica e veicula uma formação ética, política, estética e também cultural. Historicamente ele tem incrementado uma relação de poder e controle político sobre o aprendizado como nos alerta o coro formado pelas vozes de muitos estudiosos do currículo e alguns deles referências importantes para esta pesquisa como William Doll Jr., Teresinha Fróes Burnham, Idelsuite de Sousa Lima, o próprio Roberto Sidnei Macedo, dentre outros.

*Tirou da mochila uma garrafa de água e ofereceu a sua interlocutora, que agradeceu, mas não aceitou. Ele tomou alguns goles.*

**Ele** – Voltando... Foram os norte-americanos que traçaram a concepção de currículo que nós conhecemos hoje. Esta concepção tornou o currículo um importante artefato estrutural do aprendizado escolar, mas também um artefato de controle “comprometido com os ideários científicos e administrativos do início do século XX”<sup>38</sup>, como disse Macedo. Um currículo pensado para formar cidadãos aptos a moverem o sistema capitalista, tal qual uma empresa ou uma fábrica.

---

<sup>37</sup> APPLE/CARRLSON, 2000, p-11.

<sup>38</sup> MACEDO, 2008, p-35.

**Terpsícore** – Isso não me surpreende. Esse era o contexto econômico da América no início do século XX e certamente foi importante para o país desenvolver, naquele momento, um modelo de currículo com base estruturalista e tecnicista.

**Ele** – A obra “The Curriculum”, escrita por Franklin Bobbitt em 1918 foi a primeira obra científico-literária tendo o currículo como objeto de estudo. O ideal bobbittiano, orientado pelas ideias da administração científica de Frederick Taylor, levou o currículo, segundo Macedo “a ser gerenciado como uma mecânica, tamanha era a força das ideias deterministas que operavam a concepção da formação e do próprio currículo, como seu mais importante mediador”<sup>39</sup>. Enfim, minha cara, como consequência dos acordos MEC-USAID, esta também foi a concepção de currículo adotada pelo governo militar e disseminada por todo o país.

**Terpsícore** – Ah, esses militares...

*Ele percebeu a crítica contida nessa fala, mas preferiu seguir adiante para não perder o fio da meada.*

**Ele** – O controle, segundo William Doll Jr., está profundamente enraizado no pensamento educativo ocidental e tem sido uma característica central das organizações escolares<sup>40</sup>. Através do currículo pensa-se controlar o que, quando, como e para que se deve estudar. Certamente que neste território de controle, entre os que defendem a ideologia bobbittiana e os que dialogam com discursos, como de John Dewey, ou do nosso grande educador Paulo Freire, de encontrar um sentido de controle que não fosse exercido unicamente através de uma imposição externa, existe uma infinidade de atitudes, ações e pensamentos que se aproximam e/ou se afastam desses dois extremos.

**Terpsícore** – Ah sim, isso é claro!

**Ele** – Pois é, há os que propõem currículos duros e firmes e há os que propõem modelos fluidos, flexíveis e interativos. Todavia, em ambos os casos a ideia de controle se faz presente. No segundo caso, o controle pode aparecer de maneira não imposta, emergindo, segundo Doll Jr., das interações existentes nos processos de ensino-aprendizagem. Como participante de um grupo proponente de uma reforma curricular percebi claramente que estava ali a determinar caminhos para o aprendizado. Eram caminhos possíveis, já que estávamos propondo um currículo plantado em conceitos como transdisciplinaridade, flexibilidade, coparticipação e descentralização, mas eram caminhos determinados por um grupo específico, que detinha o

---

<sup>39</sup> MACEDO, 2008, p-35.

<sup>40</sup> DOLL JR., 2004.

poder de arbitrar sobre a educação. Percebi, na pele, que o controle é, de fato, um aspecto inerente ao currículo. Mesmo quando se propõe a implantação de um currículo rizomático<sup>41</sup>, por exemplo, cuja autonomia do estudante é fator fundamental no aprendizado, está se determinando um processo específico de aprendizagem.

**Terpsícore** – Não possuo conhecimento aprofundado sobre currículo, mas acredito que o currículo que vocês construíram alicerçou-se em suas histórias, experiências e pensamentos sobre a dança e sobre a educação da dança.

**Ele** – E não poderia ser diferente. Construir currículo é também um ato político onde não há neutralidade. Por trás de uma proposta ou reforma curricular existe sempre um coletivo de interessados orientando caminhos. Para a professora Idelsuite de Sousa Lima “as políticas curriculares incorporam múltiplas vozes configurando-se em construções híbridas, em razão dos seus antecedentes históricos, em consequência dos aportes que respaldam a sua composição e em função das negociações internas e externas”<sup>42</sup>. Esses aspectos foram, de fato, constituintes da nossa reforma.

**Terpsícore** – Fico pensando aqui que apesar desse inerente controle em relação aos caminhos e proposições curriculares é verdadeiramente impossível controlar o que cada aluno de fato aprende em sua experiência no contexto escolar, já que este contexto, se entendemos o mundo como um grande complexo formado por milhares de complexos interconectados em redes, como nos apresenta a Teoria da Complexidade, interage com o contexto familiar, o social, o cultural, além dos aspectos físicos, emocionais, psicológicos do aluno. É impossível, nessa interação, haver controle sobre o que cada indivíduo efetivamente aprende. Esse controle pode se dar nas possibilidades e caminhos determinados para a aprendizagem através das normas e leis, assim como nas esferas políticas e até mesmo na cultura, mas nunca no âmbito individual, na inteireza da aprendizagem. Acredito que, seja em um regime ditatorial ou em uma democracia contemporânea, o controle sobre a aprendizagem será mais parcial ou menos parcial, mas nunca total. Em suma, pode-se até tentar controlar o que se pretende ensinar, mas nunca o que, de fato, se aprende.

---

<sup>41</sup> O termo *rizomático* deriva do rizoma, um modo de organização da natureza de ordem aleatória sem padrões determinados, como as teias das raízes de determinados tubérculos. Um currículo rizomático propõe um desenvolvimento numa teia de possibilidades, de mistura, de conexões e de interconexões. “[...] um currículo como sistema aberto e múltiplo, [...] com pontos de partida e pontos de chegada distintos. O que não inviabiliza encontros, mas, ao contrário, os possibilita, os promove, os estimula” (GALLO, 2004, p-46).

<sup>42</sup> LIMA, 2010, p-189.

**Ele** – Muito bem pensado. Essa sua reflexão traz para nossa conversa o que chamamos no campo curricular de currículo oculto. Maria Zuleide da Costa Pereira, outra professora estudiosa do currículo diz que “é preciso compreender que há espaços vazios no currículo oficial [...] que são preenchidos por estratégias auto-organizativas de saberes que, espontaneamente, vão sendo produzidas e (re)produzidas nos cotidianos escolares”<sup>43</sup>. O currículo oculto é aquele que não está escrito. Ele acontece de forma espontânea e sem controle e incluem os saberes das histórias de vida de cada aluno, incluindo aí, os saberes do senso comum. Para minha orientadora, Maria Inez Carvalho, “é o que os estudantes têm a oportunidade de aprender, através dos acontecimentos do cotidiano, [...] ainda que professores e corpo técnico não tenham deliberado a respeito”<sup>44</sup>. Por mais que a academia e as escolas rejeitem, os saberes do mundo que interagem na vida dos indivíduos são saberes constituintes de sua formação, e isso é muito bom! São saberes não controláveis.

**Terpsícore** – Lembrei-me de uma frase do professor Pierre Dominicé que diz: “A formação depende do que cada um faz do que os outros quiseram, ou não quiseram, fazer dele”<sup>45</sup>.

**Ele** – Concordo plenamente! Para Pereira “este fazer curricular acontece através das vozes, ruídos, dos silêncios que se instalam no dia a dia da escola e das interações entre os seus sujeitos e o meio social [...]. Quando se opta pela afirmativa de que o currículo se faz para além das prescrições oficiais, aceita-se a concepção de que o currículo é vivo e, se faz e refaz, também, a partir da valorização das experiências pedagógicas e da vida desses educandos dentro e fora do espaço escolar”<sup>46</sup>. Essa é uma das perspectivas de formação que eu acredito. Adèle Chené diz que a formação, que se enraíza “na articulação do espaço pessoal com o espaço socializado, progride com o sentido que a pessoa lhe dá, tanto no campo de sua experiência de aprendizagem com o formador, como no quadro da totalidade de sua experiência pessoal”<sup>47</sup>.

**Terpsícore** – Nossa! Percebi agora que nós nos enveredamos pelo campo curricular e deixamos a história de Escola de Dança da UFBA lá atrás.

**Ele** – É verdade. Bom, voltando então à Escola de Dança talvez seja importante saber que a Universidade Federal da Bahia manteve-se por muito tempo na vanguarda artística e pedagógica no ensino da arte com a criação dos cursos de Música, Teatro e Dança, juntando-

---

<sup>43</sup> PEREIRA, 2010, p-18.

<sup>44</sup> CARVALHO, 1996, p-139.

<sup>45</sup> DOMINICÉ, 1988, p-61.

<sup>46</sup> PEREIRA, 2010, p-10.

<sup>47</sup> CHENÉ, 1988, p-89.



se ao curso já existente de Belas Artes que foi incorporado à UFBA em 1948. Todavia, nas décadas de 1980 e 1990 parece ter havido um esvaziamento dos conceitos e pressupostos artísticos e pedagógicos desenvolvidos no início do curso de Dança. A descrição apaixonada de Juçara Pinheiro, ao findar sua pesquisa de mestrado em 1994, corrobora com este pensamento. Deixe-me ver se acho esse trecho aqui na cópia da dissertação.

*Folheou as páginas e encontrou o trecho que procurava. Ele leu.*

**Ele** – “Povoada de arquétipos, que não são fantasmas, mas modelos vivos e que mantêm vínculos fortes com referências postas no passado, desatenta a esforços individuais que procuram enfatizar a importância dos investimentos nos projetos artísticos educativos inovadores, e esvaziada de sentido filosófico, esta Escola reflete uma cultura estacionária. Supõe-se que tal circunstância predominou pela reiteração de códigos incorporados ao longo de sua trajetória, insuficientemente vivenciados, e que vêm obstaculizando a atuação crítica de sua população para desaguar em práticas mutantes e antecipadoras que tão bem identificavam a Escola de Dança em suas experiências inaugurais”<sup>48</sup>.

**Terpsícore** – Uma pena!

**Ele** – Acredito que o período sob a ditadura militar, apesar de ter trazido avanços organizacionais à estrutura do curso, proporcionou o desenvolvimento de práticas e conceitos educativos e artísticos que, como afirma Pinheiro, tenham interferido na atuação crítica e propositiva de sua população. Junto a isso, o ensino-aprendizado da dança no Brasil, excluindo-se algumas iniciativas e experiências particulares, parecia, de maneira geral, não ter avançado nas questões referentes às abordagens pedagógicas desenvolvidas em sala de aula e certamente isso também aconteceu na Escola após a saída de Gelewski. Percebo que faltou à Escola naquele momento uma direção com competência pedagógica para levar adiante as reflexões e ações necessárias no desenvolvimento do ensino-aprendizagem naquele ambiente universitário.

**Terpsícore** – É muito importante, que as abordagens pedagógicas em qualquer contexto de ensino-aprendizado sejam periodicamente avaliadas, repensadas e reformadas.

**Ele** – De fato, a Escola passou muito tempo sem refletir institucionalmente sobre o que era feito em sala de aula. Talvez alguns professores tenham feito individualmente, mas não houve uma ação do corpo docente como um todo no sentido de refletir sobre o currículo e as

---

<sup>48</sup> PINHEIRO, 1994, p-97.

abordagens pedagógicas, como foi feito no processo da reforma curricular implantada em 2005, que resultou em uma proposta curricular inovadora. No período que compreendeu a implantação do currículo mínimo em 1971 até o início dos anos 2000, as alterações curriculares foram pontuais.

**Terpsícore** – Quase trinta anos para propor uma reforma curricular. Isso é comum em instituições de ensino superior no país.

**Ele** – E mesmo após a publicação da Lei nº 9.394/96 que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, chamada LDB, datada de 20 de dezembro de 1996<sup>49</sup>, que propõe uma curricularização diferenciada dos modelos vigentes até então, considerando importantes aspectos como flexibilidade nos processos de ensino-aprendizagem e o contexto do aluno.

**Terpsícore** – Mas de todo modo, os processos de observação, percepção e aceitação de que o ensino, nesta ou naquela universidade, não está alcançando os objetivos desejados, levam tempo. São processos que precisam ser maturados na coletividade e isso não é fácil. É até insensato afirmar se determinado período de mudança curricular foi curto ou longo para este ou aquele curso. São processos muito complexos envolvendo tempo, espaço e seres humanos.

**Ele** – Falando em seres humanos, acho que seria interessante apresentar para você os conceitos de corpo e formação imbricados na pesquisa.

**Terpsícore** – E o que levou você a relacionar corpo e formação quando falei em seres humanos?

**Ele** – Corpo para mim é também sinônimo de ser humano, de indivíduo, de sujeito. Corpo não é algo que possuímos, mas algo que somos e que nos configura sujeitos no mundo. Somos corpo. Sempre que falar a palavra corpo não estarei me referindo apenas ao corpo feito de músculos, ossos, pele, órgãos e sentidos, mas também ao que possui sentimentos, ideias, identidades, histórias e que produz cultura.

**Terpsícore** – E formação?

**Ele** – Bom, a ideia de formação que defendo, como já disse anteriormente, é a formação do corpo que ultrapassa os limites da escola, uma formação global do corpo dada na troca de informações com o ambiente.

---

<sup>49</sup> BRASIL, 1996.

**Terpsícore** – Me fale mais sobre esses dois assuntos.

→ *Pensando o corpo*

**Ele** – O período de discussão e implantação da reforma curricular coincidiu com a qualificação de parte do corpo docente da Escola em nível de mestrado e doutorado. Incentivadas pela criação do Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas da UFBA e pelo Programa de Qualificação Institucional desenvolvido junto ao Programa de Pós-Graduação em Semiótica da PUC São Paulo, as pesquisas dos docentes propiciaram contatos com novas teorias, pensadores, estudos e outras pesquisas nos campos da dança, arte, comunicação, sociologia, antropologia, biologia e das neurociências. A ideia de corpo evoluiu para além da modernidade. Novas e múltiplas informações foram entendidas, incorporadas e transformadas no ambiente acadêmico da graduação e da pós-graduação. O corpo já não é mais pensado como o instrumento da dança. O corpo, que também é sujeito, é quem cria, pensa, pesquisa, elabora, interpreta, avalia, transforma a cena da dança. Sem ele a dança deixaria de existir não apenas pela ausência do movimento ou da forma, mas também pela ausência do pensamento reflexivo e criativo. Hoje, é reduutivo pensar o corpo sob os vestígios separatistas do cartesianismo. Entendo o corpo como uma unidade complexa que é ao mesmo tempo física, biológica, cultural, emocional, social, etc.

**Terpsícore** – Conheço as ideias do neurocientista Antonio Damásio que defende que a concepção de Descartes acerca da separação do corpo, do cérebro e da mente continua influenciando as ciências e as humanidades no mundo ocidental. No famoso livro *O Erro de Descartes*, onde fala sobre a não dissociabilidade entre corpo e cérebro e a relação existente entre emoção, razão e o cérebro humano, Damásio afirma que “o cérebro humano e o resto do corpo constituem um organismo indissociável, formando um conjunto integrado por meio de circuitos reguladores bioquímicos e neurológicos mutuamente interativos, incluindo componentes endócrinos, imunológicos e neurais autônomos”<sup>50</sup>.

*Percebeu-se inebriado com as palavras de Terpsícore. Não imaginou que uma musa tivesse tal conhecimento e informações sobre questões tão amplas relativas à vida humana.*

**Ele** – Exatamente. Damásio diz também que o organismo interage com o ambiente como um conjunto e que a interação não é nem exclusivamente do corpo nem do cérebro. Além disso, para ele “as operações fisiológicas que denominamos por mente derivam desse conjunto estrutural e funcional e não apenas do cérebro. Os fenômenos mentais só podem ser

---

<sup>50</sup> DAMÁSIO, 1996, p-17.

cabalmente compreendidos no contexto de um organismo em interação com o ambiente que o rodeia”<sup>51</sup>. Para ele o erro de Descartes foi a separação abissal entre o corpo e a mente, entre as estruturas e operações do organismo biológico detentor de volume, dimensão e funcionamento mecânico, e as operações refinadas da mente pensante, que não possui volume ou dimensão, sendo absolutamente intangível.

**Terpsícore** – Damásio entende que somos um organismo complexo que interage com o mundo como um conjunto, sendo impossível interagir com o ambiente apenas como corpo ou apenas como mente. Para Damásio corpo e mente são indissociáveis. Gosto quando Damásio, na contracapa do seu livro, refaz a máxima cartesiana “penso, logo existo” para “existo (e sinto), logo penso”.

**Ele** – Poderia ser também “sou corpo, logo existo”.

**Terpsícore** – É verdade.

**Ele** – Penso que seria interessante se conseguíssemos extrair os pronomes possessivos para falar do corpo. No texto de minha autoria, intitulado *Reflexões Acerca da Formação do Corpo na Dança Contemporânea*, reflito sobre a ideia de sermos corpos e não de sermos seres que possuímos corpos. “*Meu corpo, seu corpo, o corpo de João*. Por trás da sentença *meu corpo* está a ideia de que sou algo fora dele e que o possuo. É como se eu pudesse existir sem ele, quando na verdade, sem o corpo eu sequer seria algo presente no mundo. [...] Hoje se entende que o pensamento é corpo, a criatividade é corpo, a voz é corpo, assim como os desejos. Tudo isso faz parte de um ser corporificado que por sua vez é parte de um complexo global. Poderíamos não falar mais o *corpo de João*, mas simplesmente *João*. Referir-se a *João*, na verdade é referir-se àquele corpo denominado *João*, ao *corpo João*”<sup>52</sup>. Mas você há de convir que deixar de falar *meu corpo* ou *o corpo de fulano* é uma mudança de hábito difícil de ser absorvida após tantos anos de separação entre o corpo e o eu.

**Terpsícore** – Alguns estudiosos da cena ao refletirem sobre a recepção do espectador também abordam essa questão. Lembrei-me agora que a alemã Erika Fischer-Lichte ao versar sobre o processo de interação entre artista performer e espectador, afirma que é a ação física do artista que desencadeia nos espectadores as sensações, as emoções e os impulsos para que eles

---

<sup>51</sup> DAMÁSIO, 1996, p-17.

<sup>52</sup> SANCHES, 2005, p-57.

possam atuar por si próprios, iniciando “reflexões que lhes irão permitir ter a experiência de serem corpo, em vez de apenas terem corpo”<sup>53</sup>.

**Ele** – Então você também tem informações sobre esses conceitos.

**Terpsícore** – Sim, é um conceito bastante interessante e que transforma a ideia que vocês têm sobre si mesmos enquanto seres humanos e sua relação com o mundo.

**Ele** – Acredito que o entendimento de ser um corpo e não ter um corpo provavelmente modificaria nossa relação com o mundo. Mas a ideia de posse, claramente imbricada no mundo ocidental, está em todo lugar. O ser humano é sempre algo que possui algo. Quando se diz *meu corpo* se pensa ser algo fora dele e que o possui.

**Terpsícore** – E o mesmo acontece quando se diz *minha alma*, não é verdade? O conjunto de ideias de Descartes, como diz Damásio, influenciou e continuam influenciando “as ciências e as humanidades no mundo ocidental”<sup>54</sup>. Os conceitos da Teoria da Complexidade e a noção do mundo a partir de conjuntos complexos formados por componentes inseparáveis que fazem parte de um todo, como citei anteriormente, nos apresenta um mundo inter-relacionado composto por um universo de conjuntos macros e micros. Numa perspectiva de conjunto micro, o corpo também se define como um sistema complexo, abandonando sua característica dualista e pode ser entendido, como você mesmo disse, como um complexo físico, cultural, social, biológico, psíquico e outros tantos mais.

**Ele** – A Teoria do Corpomídia desenvolvida pelas professoras Christine Greiner e Helena Katz aborda a troca de informações do corpo com o meio ambiente. Elas explicam que no processo relacional de comunicação entre o corpo e o ambiente a informação recém-absorvida pelo corpo é transformada ao interagir com a história de cada corpo, que por sua vez é também transformado ao interagir com esta nova informação. Elas dizem que o corpo “não é um meio por onde a informação simplesmente passa, pois toda informação que chega entra em negociação com as que já estão. O corpo é o resultado desses cruzamentos, e não um lugar onde as informações são apenas abrigadas. É com esta noção de mídia de si mesmo que o corpomídia lida, e não com a ideia de mídia pensada como veículo de transmissão. A mídia à qual o corpomídia se refere diz respeito ao processo evolutivo de selecionar informações que vão constituindo o corpo”<sup>55</sup>. Este processo, que é também básico na formação do sujeito, se dá na relação deste com o ambiente. Para minha colega, a professora Jussara Setenta, “trata-se

---

<sup>53</sup> FISCHER-LICHTE, 1998, p-164.

<sup>54</sup> DAMÁSIO, 1996, p-278.

<sup>55</sup> GREINER/KATZ, 2005, p-131.

de uma relação de constante coautoria entre corpo e ambiente”<sup>56</sup> onde ambos se ajustam permanentemente. Sendo um complexo vivo, o corpo encontra-se em permanente estado de transformação absorvendo as informações que, segundo Greiner e Katz, “passam a fazer parte do corpo de uma maneira bastante singular: são transformadas em corpo”<sup>57</sup> e este por sua vez é agente transformador do ambiente, atuando em um fluxo permanente de troca de informações.

**Terpsícore** – Gosto dessa ideia das informações absorvidas pelo corpo serem transformadas em corpo. Isso me remete ao pensamento do filósofo russo Mikhail Bakhtin quando fala que a individualidade é construída na alteridade. Lembro que o italiano Augusto Ponzio, professor de Filosofia da Linguagem, em seu livro *A Revolução Bakhtiniana* diz que para Bakhtin o corpo “em sua absoluta singularidade, apesar da ilusão de pertencer ao Eu, apesar de sua individualidade, apesar de pertencer a um gênero e apesar da delimitação de seu ser e de seu valor, está conectado de forma indissolúvel e vital com os outros corpos e com o mundo”<sup>58</sup>. Para Bakhtin o pensamento se desenvolve no diálogo com o mundo. A ideia é de que meu pensamento não é só meu, mas resultado do diálogo com outros pensamentos. Estamos impregnados dos discursos dos outros. Isso é bonito, não acha?

**Ele** – Na minha dissertação de mestrado, na qual pesquisei três processos de criação coreográfica, há um tópico inteiro abordando a ideia do corpo coletivo. Naquela experiência percebi que um pesquisador é um ser coletivo assim como um artista ou qualquer outro sujeito. O processo de uma pesquisa, assim como o processo artístico é coletivo desde sempre. Apenas a ação de pressionar as teclas do computador pode ser atribuída a mim e apenas a mim. O pensamento não é apenas meu, as imagens não são apenas minhas e tampouco o que está escrito me pertence mais. Nos deparamos com a negação de um corpo que pretensamente se pensava só. Um corpo que interage com o mundo não se pensa um corpo só.

**Terpsícore** – É verdade, somos corpos singulares formados na alteridade e na coletividade. Somos corpos coletivos.

**Ele** – Me toquei agora que, no sentido inverso, um coletivo de corpos pode ser chamado de corpo. Corpo de baile, corpo docente, corpo discente... Um coletivo de coletivos que é singularizado. Nossa, pirei agora...

*Ambos riram muito.*

---

<sup>56</sup> SETENTA, 2008, p-37.

<sup>57</sup> GREINER/KATZ, 2005, p-130.

<sup>58</sup> PONZIO, 2009, p-12.

→ *Refletindo sobre a formação*

**Ele** – Mas já que você falou em sermos corpos formados, o conceito de formação defendido por Bernard Honore, um dos precursores dos estudos nesse campo do conhecimento e um dos criadores da Teoria da Formação, parece dialogar com esses pensamentos de Bakhtin e com a ideia do corpomídia. Honore diz que a formação “pode ser concebida como uma atividade pela qual se busca, com o outro, as condições para que um saber recebido do exterior, logo interiorizado, possa ser superado e de novo exteriorizado sob uma nova forma, enriquecido com significado em uma nova atividade”<sup>59</sup>.

**Terpsícore** – Acredito que essa ideia de troca de informações com o meio ambiente está na base do processo formativo do sujeito, imbricado na rede complexa de relações estabelecida em seu contexto sócio-político-cultural, não sendo apenas fruto da experiência escolar e institucionalizada.

**Ele** – Honore defende que a formação do sujeito ocorre de modo ampliado na relação com o outro e com o mundo, conjugando a experiência de formação, que se dá no âmbito institucionalizado, com a experiência formativa, que se dá nas condições cotidianas de vida. Para ele, existe um processo de troca relacional entre essas diferentes experiências onde se desenvolve a formação. Ele chama esse processo de *interexperiência*. Pierre Dominicé, que você citou anteriormente, sem se referir ao termo *interexperiência*, também aborda a formação como um processo relacional. Ele compreende que a família, mais do que a escola, é o ambiente principal onde essas mediações relacionais se desenvolvem. Para ele, o adulto “constrói-se com base no material relacional familiar que herda”<sup>60</sup>, realizando rupturas sucessivas necessárias à construção de sua autonomização em relação à família, mantendo, todavia, certo grau de dependência que acompanha o processo de formação. Segundo Dominicé, as relações com os professores e entre os colegas no tempo da escolaridade<sup>61</sup>, não são comparáveis às relações familiares. Em geral, as relações na escola só intervêm pontualmente e segundo ele “apenas possuem um potencial formador na medida em que modificam o decurso da escolaridade”<sup>62</sup>. Para Dominicé a formação, que se dá na presença do outro “assemelha-se a um processo de socialização, no decurso do qual os contextos

---

<sup>59</sup> HONORE, 1980, p-20.

<sup>60</sup> DOMINICÉ, 1988, p-57.

<sup>61</sup> As biografias de vida são a principal fonte de observação do método de pesquisa (auto)biográfico, através do qual “cada participante procurará refletir sobre o seu próprio processo de formação e tomar consciência das estratégias, dos espaços e dos momentos que para ele foram formadores ao longo da sua vida” (NÓVOA/FINGER, 1988, p-11).

<sup>62</sup> DOMINICÉ, 1988, p-58.

familiares, escolares e profissionais constituem lugares de regulação de processos específicos que se enredam uns nos outros, dando uma forma original a cada história de vida”<sup>63</sup>.

**Terpsícore** – Sem querer entrar nesse assunto, é sempre bom atentar-se para as diferentes configurações de família no século XXI, onde o núcleo *pai, mãe e filhos* já não é mais a base de muitas e que esse conceito de Dominicé é adequado a qualquer uma delas. Lembrei-me agora que li um livro de Gaston Pineau, professor de Ciências da Educação na Universidade de Tours na França, que diz que a formação do eu, à qual chama de *autoformação*, se dá, como já falamos anteriormente, na relação com os outros, o que seria a *heteroformação*, e na relação com a natureza, a *ecoformação*, “onde se confundem – e não somente aos olhos dos pedagogos – sujeitos, objetos, objetivos e meios de formação”<sup>64</sup>. No fundo todos corroboram com a ideia de formação desenvolvida na troca de informações com o mundo.

**Ele** – A LDB de 96 em seu artigo primeiro promulga que a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem “na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais”<sup>65</sup>. Acho importante chamar atenção para as relações sociais cotidianas externas ao universo familiar, escolar e profissional, e que também constituem o complexo mundo relacional das experiências necessárias à formação do sujeito.

#### → *Corpo transreferencializado*

**Ele** – Pensando deste modo, a formação superior em dança, como qualquer outra formação, será também multirreferencializada no cruzamento das múltiplas informações cotidianas interiorizadas pelos alunos. Uma mesma ideia ou uma mesma teoria ao ser apresentada em um determinado ambiente acadêmico pode ser entendida e incorporada por alguns e refutada por outros.

**Terpsícore** – Além de ressignificadas diferentemente por cada um.

**Ele** – Penso que verdades acadêmicas se fazem passíveis de análises críticas e interpretativas, ou não, no confronto com a história de formação de cada sujeito.

**Terpsícore** – Isso é verdade. E nessa maravilhosa diversidade multirreferencializada não haverá ideia ou pensamento que seja universal, apesar de alguns assim pretenderem.

---

<sup>63</sup> DOMINICÉ, 1988, p-60.

<sup>64</sup> PINEAU, 1988, p-75.

<sup>65</sup> BRASIL, 1996.



**Ele** – Certamente que não. As professoras Norma Carapiá Fagundes e Teresinha Fróes Burnham dizem que a multirreferencialidade não é uma integração, no sentido de soma de conhecimentos, mas “ao contrário, postula o luto do saber total, posto que quanto mais se conhece, mais se cria áreas de não-saber. A especificidade da multirreferencialidade não é a complementaridade, a aditividade, a pretensão da transparência e de um controle possível, mas sim a afirmação da impossibilidade de um ponto de vista, considerando todos os pontos de vista”<sup>66</sup>.

**Terpsícore** – Considerar todos os pontos de vista não é tarefa fácil, mas é mesmo importante saber que o mundo é assim construído e configurado: com inúmeros e diferentes pontos de vista.

**Ele** – Voltando ao conceito de corpomídia, que defende que as informações trocadas no ambiente são transformadas em corpo e cruzando-o com os conceitos de multirreferencialidade e o de transdisciplinaridade, sobre o qual Basarab Nicolescu define como aquilo que está ao mesmo tempo entre, através e além das disciplinas<sup>67</sup>, que adequado ao contexto da comunicação seria aquilo que está entre, através e além das informações, chego à conclusão de que o corpo é um sistema complexo *transreferencializado* na interação com o mundo.

**Terpsícore** – Corpo *transreferencializado*?

**Ele** – Transreferencializado na ação de absorver informações multirreferencializadas, colocando-se entre, através e além dessas informações e transformando essas informações em corpo. Transreferencializar é operar o trânsito e a transformação de informações multirreferencializadas.

**Terpsícore** – E onde encontrou esse termo?

**Ele** – Não encontrei em nenhum outro autor. Busquei referências em português e não achei. Talvez tenha criado um termo novo!

**Terpsícore** – Muito bom! Pensar o corpo como um ambiente transreferencializado é, de fato, um ponto de vista novo para mim. Gosto dessa ideia.

**Ele** – Somos seres transreferencializados nos construindo ao construirmos o mundo.

---

<sup>66</sup> FAGUNDES/FRÓES BURNHAM, 2001, p-48.

<sup>67</sup> NICOLESCU, 1999, p-53.

**Terpsícore** – Está inspirado hoje! Você bem que poderia dialogar também com Calíope, minha irmã mais velha e musa da ciência, da poesia e da eloquência. Este é o tipo de conversa que ela aprecia.

*Ele deixou escapar uma risada.*

**Ele** – Acho que não daria conta.

*Disse ainda sorrindo.*

**Terpsícore** – Creio que daria sim.

*Ele desconversou.*

**Ele** – Mas voltando a falar sobre formação, achei muito interessante quando comecei a entender que nesta troca transreferencializada de informações com o meio ambiente, na qual consideramos e incorporamos discursos até mesmo conflitantes, jamais teremos controle sobre nossa história ou nossa formação.

**Terpsícore** – Certamente que não. Como um sistema complexo e transreferencializado, como você sugere, que interage com o mundo a todo segundo, o corpo troca informações com o ambiente todo o sempre.

**Ele** – Exatamente. Imagens, sons, contatos físicos, dentre tantas outras fontes de informações cotidianas, nos coloca permanentemente em estado de desequilíbrio, de caos. Outro russo, o químico Ilya Prigogine, ganhador do prêmio Nobel em 1977 com pesquisas na área da termodinâmica de processos irreversíveis com a formulação da Teoria das Estruturas Dissipativas, afirma que o estado de caos é a condição prévia da atividade cerebral normal. O equilíbrio do corpo se dá de forma caótica, desequilibrada. O conjunto de ações dos músculos, neurônios, sentidos, órgãos, dentre outros componentes, constroem, de maneira interativa, o que parece ser um corpo equilibrado<sup>68</sup>. Sob este ponto de vista somos corpos desequilibrados à mercê do acaso.

**Terpsícore** – Mas nem tudo é acaso.

**Ele** – Me explico: nós precisamos nos organizar de maneira equilibrada nesse mundo complexo e incontrolável, caso contrário, não conseguiríamos realizar coisa alguma. Ao buscarmos viver de forma organizada, tornamos possível possuímos metas, objetivos e previsões futuras, minimizando a probabilidade de intervenção do acaso. É a Lei da

---

<sup>68</sup> PRIGOGINE, 2002.

Probabilidade. Deste modo, a ação organizada torna possível a concretização de projetos e ações futuras, e isso nos dá a sensação de controle, mas qualquer intervenção natural, cultural ou humana não esperada pode nos forçar a fazer uma troca de planos. Há alguns minutos atrás observei um pássaro que pousou naquela árvore atrás de você e foi isso que me fez abordar essa ideia de não possuímos controle ao interagirmos com o ambiente. Provavelmente se aquele pássaro não tivesse pousado ali e se eu não o tivesse observado, talvez não me lembrasse de falar sobre esse assunto e já estivéssemos a caminho do nosso almoço.

*Agora foi Terpsícore quem deu uma risada daquelas que chegam de surpresa. Entretido com sua musa no diálogo filosófico que muito lhe interessava ele não se deu conta de que a manhã havia terminado e que as nuvens cinza tinham desaparecido. O sol brilhou iluminando, além do verde do parque, seus pensamentos, lhe trazendo uma maravilhosa sensação de que estava no caminho certo.*

**Ele** – Que tal fazermos uma pausa neste papo? Sinto que meu estômago está reclamando e acredito que o seu também.

**Terpsícore** – É verdade, o papo foi tão bom e profundo que não vimos a hora passar. Mas voltando rapidamente às nossas reflexões antes de sairmos para o almoço, diante da ideia de formação do corpo incidida na troca de informações com o ambiente, que por sua vez são transformadas em corpo e devolvidas transformadas ao mundo, penso que currículos são artefatos encarnados.

**Ele** – Como assim?

*Ele disse franzindo a testa.*

**Terpsícore** – Currículos não existem apenas no papel. Antes de ir para o papel eles são informações no corpo e depois do papel voltam a ser informações incorporadas e transformadas em corpo a partir das experiências cotidianas. Digo metaforicamente encarnados para reforçar a ideia de que as informações incorporadas estão também na carne, nas células, nos ossos, na pele...

**Ele** – Hum, gostei muito dessa ideia! Currículo encarnado!

**Terpsícore** – Claro! O currículo se faz corpo, acontece no corpo. Como as experiências e as informações ele torna-se corpo! Pensando assim, fica estranho falar *sujeito do currículo*. Ele não é do currículo, não pertence ao currículo. O currículo não está fora dele. O que está fora é

a proposta curricular. O sujeito é o currículo! Ele se faz currículo! E o currículo se faz nele e através dele! Sob este ponto de vista, ele é um *sujeito-curriculo*!

**Ele** – Obrigado Zeus!

*Ambos riram. Ela pela graça da expressão frasal. Ele pela inesperada felicidade de estar diante de uma das filhas do grande deus do Olimpo, realizando descobertas e discutindo temas e assuntos tão importantes para sua pesquisa.*

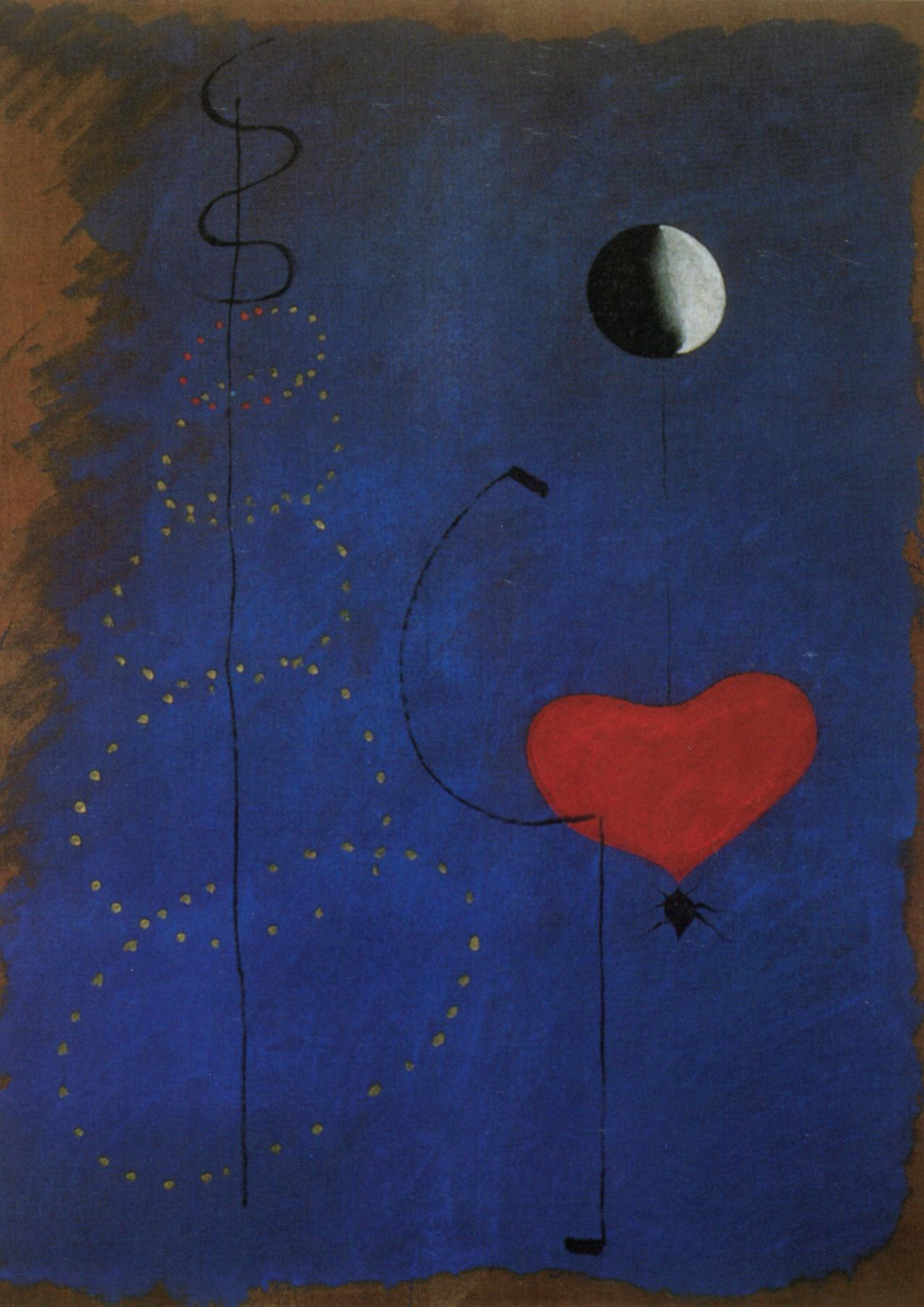
**Ele** – Depois de *sujeito-curriculo*, é melhor pararmos por aqui! (*disse ainda entusiasmado com o que acabara de ouvir*). Você é minha convidada para o almoço. Tem um restaurante muito bom aqui perto que tem uma grande variedade de saladas além de outros pratos. Eu sinceramente não sei o que comem as musas.

*Ela riu levando a cabeça levemente para trás.*

**Ele** – E o melhor é que podemos ir andando. Vamos?

**Terpsícore** – Claro que sim.

*Terpsícore levantou-se do banco e arrumou um pouco o cabelo enquanto ele colocava os livros e papéis de volta na mochila. Nesse momento ele observou os pés de sua colaboradora com os dedos longos e simétricos naquela sandália aberta de solado baixo e os achou, de fato, semelhantes aos pés das estátuas gregas.*



### **TERCEIRO MOVIMENTO: O ALMOÇO**

*Chegaram ao restaurante. O dia já não estava mais nublado, mas as nuvens conseguiam ainda esconder o sol a maior parte do tempo. Ele procurou uma mesa mais reservada junto à varanda onde pudesse continuar desfrutando da companhia de sua musa. Foi como se não quisesse dividi-la com outras pessoas, pois sabia que aquele tempo passaria e talvez ela, com todos os seus afazeres, não voltasse a ter a mesma disponibilidade daqueles dias. Não sabia ele que, de alguma forma, ela conseguia atender aos apelos de todos os que tinham interesse em fazer a dança existir.*

**Ele** – O que acha daquela mesa ao lado da varanda?

**Terpsícore** – Está ótima.

**Ele** – Eu venho sempre aqui.

*Disse enquanto se dirigiam à mesa.*

**Ele** – Gosto da comida e o atendimento é sempre muito bom, além da proximidade com o parque que nos deixa mais entretidos com a natureza.

*Sentaram-se frente à frente.*

**Ele** – Gostaria de beber algo?

**Terpsícore** – Sim, um copo de água, por favor.

**Ele** – Pedirei ao garçom.

*Fez sinal com a mão chamando o garçom.*

**Ele** – Eu ainda não sei do que as musas se alimentam.

*Deixou escapar claramente sua curiosidade. O garçom chegou.*

**Ele** – Um copo de água e um suco de laranja, por favor.

**Terpsícore** – Já percebi sua imensa curiosidade em torno da nossa existência.

**Ele** – É que não é todo dia que desfrutamos da companhia das nossas musas.

**Terpsícore** – Na verdade vocês não percebem que os acompanhamos. Nós estamos sempre ao lado dos artistas nos alimentando do espírito criativo e realizador da arte.

**Ele** – E nós artistas nos alimentamos das experiências de vida e da capacidade criativa que as musas nos provêm.

**Terpsícore** – Bom, sendo assim, parece que chegamos àquela questão: quem precisa de quem? Quem se alimenta de quem?

**Ele** – Então sustentamos uma relação simbiótica onde um precisará sempre do outro para continuar existindo.

**Terpsícore** – É assim há séculos.

**Ele** – Então, já que este é o seu alimento significa que as musas não precisam se alimentar como os humanos e que você não vai comer coisa alguma no almoço. É isso?

**Terpsícore** – Claro que vou.

**Ele** – Mas você não disse que se alimen...

*Ela o interrompeu mais uma vez.*

**Terpsícore** – Não existo para ser compreendida.

*Disse com um sorriso meio irônico.*

**Terpsícore** – Sou musa.

**Ele** – Muito boa resposta. Então o que vai escolher?

**Terpsícore** – Deixe-me ver.

*Abriu o cardápio na página das saladas.*

**Terpsícore** – Pedirei esta salada de alface e rúcula com tomate cereja, pepino e queijo gruyère.

**Ele** – É, de fato, essa é uma comida para musas.

*Ambos riram.*

**Ele** – Ficarei com o filé ao molho madeira.

*O garçom chegou com a água e o suco de laranja. Ele fez o pedido dos pratos.*

**Ele** – Esta pesquisa tem me proporcionado refletir sobre as abordagens pedagógicas utilizadas nas aulas de dança em um contexto mais amplo e tenho percebido que a formação dos indivíduos na dança, de modo geral, continua ainda subjugada a abordagens pedagógicas muito antigas.

*Fez uma pausa para beber um pouco do suco. Terpsícore bebeu também um pouco da sua água.*

➔ **Abordando a pedagogia da dança**

**Ele** – Uma das características mais comuns nas aulas de dança em todo o mundo é a prática de copiar os movimentos realizados pelo mestre que exerce seu papel de detentor do conhecimento e que se coloca à frente do grupo de aprendizes para transmitir com sua fala e seus movimentos as informações que acredita necessárias ao aprendizado. Esse, entretanto, é um modelo pedagógico que, no âmbito da educação escolar, sofreu críticas severas por parte de muitos educadores e pensadores da educação como John Dewey, Jean Piaget, Paulo Freire e que continua a ser criticado por inúmeros educadores na atualidade. Freire acreditava, e deixa isso claro nas obras *Pedagogia do Oprimido* e *Educação como Prática de Liberdade*, que a educação é fundamental na construção de sujeitos críticos, de sujeitos comprometidos com sua ação no mundo e capazes de se redescobrirem ao refletirem sobre sua própria história e sobre o contexto no qual estão inseridos.

**Terpsícore** – Proporcionar ao aluno refletir sobre sua própria história e torná-lo agente transformador de sua realidade é uma atitude comprometida com o pensamento que busca entender a educação como uma prática de liberdade. Para mim isso é essencial na formação de qualquer indivíduo, seja criança, jovem ou adulto.

**Ele** – Para Freire a educação é acreditada por muitos como uma doação dos que julgam ter conhecimento para aqueles que nada sabem. O professor, detentor da palavra e do conhecimento, cria no aluno a condição de ser passivo que não participa do processo educativo, sendo impedido de refletir e contribuir com sua própria formação.

**Terpsícore** – É o que ele denominava de *pedagogia bancária*, não é?

**Ele** – Isso. Na qual o professor *deposita* (faz o gesto imitando as aspas com os dedos) o conteúdo nos alunos, que o recebem como forma de armazenamento.

**Terpsícore** – Li alguns livros de Freire. Nesse contexto ele acreditava não haver criatividade, nem tampouco transformação e saber. Dizia que a *pedagogia bancária* baseia-se na ideia de transmissão do conhecimento que propõe um canal de comunicação de mão única entre educador e educandos. Para ele, a ação comunicacional na prática pedagógica deveria ser sempre dialógica. Tem uma frase dele que gosto muito: “Às vezes o professor tem o papel de



dirigir ou o papel de falar, mas tem também a obrigação de transformar o falar *para* em falar *com*”<sup>69</sup>. Acredito verdadeiramente nisso.

**Ele** – Dewey também defendia que aprender não é um processo pelo qual o aprendiz absorve passivamente o que é externo a ele, como a soma de tudo que é conhecido e transmitido pelos livros e pelas pessoas cultas. Na obra *Democracia e Educação: Uma Introdução à Filosofia da Educação*<sup>70</sup> Dewey critica o acúmulo de informações como se fossem mercadorias estocadas em um depósito. Ele dizia que “aprender significa alguma coisa que o indivíduo faz quando estuda. É uma relação ativa, conduzida pessoalmente”<sup>71</sup>. Para ele um dos objetivos da educação é habilitar os indivíduos a continuar sua educação, de maneira que possam desenvolver seu aprendizado a partir de seus próprios esforços, habilitando-os a trabalharem com autonomia.

**Terpsícore** – Freire corroborava com algumas ideias de Dewey.

**Ele** – É verdade. Fernando Hernandez elucida também essa reflexão quando diz que “a função da escola não é só transmitir ‘conteúdos’, mas também facilitar a construção da subjetividade para as crianças e adolescentes que se socorrem nela, de maneira que tenham estratégias e recursos para interpretar o mundo no qual vivem e chegar a escrever sua própria história”<sup>72</sup>.

**Terpsícore** – Fazendo uma análise dos processos de ensino-aprendizagem na dança vemos que eles se assemelham aos demais e que são muitas as questões que envolvem esses processos que precisam ser repensadas com cuidado.

**Ele** – Você tem razão. E é preciso não perder de vista que a dança é também uma linguagem artística que desenvolve habilidades corporais, criatividade, mexe com as emoções e também comunica ideias, pensamentos e reflexões dos indivíduos sobre o mundo e para o mundo. Parece-me até contraditório a formação do aprendiz da dança, ou de qualquer outra forma de arte, se desenvolver através de modelos pedagógicos rígidos como o de *mestre-aprendiz*.

**Terpsícore** – Acompanho a dança desde o início de sua existência e sei que esse modelo atravessará ainda séculos sendo utilizado. Nas aulas de dança inseridas no contexto das manifestações folclóricas, por exemplo, onde além de se abordar conhecimentos específicos de determinadas culturas, almeja-se ensinar, aprender e exercitar passos para serem dançados

---

<sup>69</sup> FREIRE/HORTON, 2003, p-177.

<sup>70</sup> Publicado em português com o título “Democracia e Educação: Capítulos Essenciais”.

<sup>71</sup> DEWEY, 2007, p-91-92.

<sup>72</sup> HERNÁNDEZ, 1998, p-21.

por grupos de pessoas no desejo de preservar e divulgar aspectos de tradições culturais, o modelo *mestre-aprendiz* é funcional e é muito utilizado e difundido.

**Ele** – Mas em outros contextos também é assim, como por exemplo, na formação do dançarino de balé clássico e até mesmo no ensino-aprendizagem de danças de rua quando inseridas nas escolas e academias de dança.

**Terpsícore** – Mas não é o modelo que é o grande vilão no ensino-aprendizado da dança, mas sim como o ensino-aprendizado é entendido pelos educadores da dança. São eles que propõem as ações metodológicas nas salas de aula, assim como são eles também que optam por este ou aquele caminho para alcançar um determinado objetivo. Além do mais, uma formação, como nos apresenta Honore, Dominicé e Pineau, sofre interferência de todo o entorno e do cotidiano do indivíduo e não apenas daquelas horas específicas em sala de aula. Para muitos profissionais da dança o modelo *mestre-aprendiz* é eficaz, já que, de fato, esteve e ainda está inserido na base da formação de dançarinos e coreógrafos em todo o mundo, inclusive de alguns famosos como Martha Graham<sup>73</sup>, Pina Bausch<sup>74</sup>, Antonio Gades<sup>75</sup>, Mikhail Baryshnikov<sup>76</sup>, dentre inúmeros outros. Acredito que o desafio dos professores de dança no século XXI seria o de pensar como construir modelos pedagógicos mais conectados com o mundo contemporâneo sem, contudo, perder de vista o que se faz necessário na formação do dançarino, esteja ele imerso no contexto das manifestações folclóricas, populares ou artísticas.

**Ele** – De um modo geral a formação do corpo na dança, e volto a lembrar que quando falo corpo estou me referindo ao corpo também como sujeito, continua subjugada a modelos pedagógicos que precisam ser revistos de maneira que propiciem uma adaptação ao tempo e ao ambiente em que são desenvolvidos. Copiar e repetir o movimento de outro ainda é o método mais difundido na pedagogia da dança. O professor sempre à frente da turma e muitas vezes de costas para os alunos colocando-se como modelo a ser seguido e copiado. Como diz

---

<sup>73</sup> Martha Graham (1894-1991), dançarina, coreógrafa e professora precursora da Dança Moderna americana no início do século XX (SPARLING, 2012).

<sup>74</sup> Pina Bausch (1940-2009), coreógrafa alemã criadora e mentora do Tanztheater (Dança-Teatro) contemporâneo difundido nos anos 1980 (PEREIRA, 2010).

<sup>75</sup> Antonio Gades (1936-2004), coreógrafo e dançarino espanhol conhecido por ter popularizado o Flamenco mundialmente e por seu trabalho em diversos filmes (STRAUS, 2012).

<sup>76</sup> Mikhail Baryshnikov (1948-), dançarino russo de Balé Clássico que ganhou reconhecimento mundial durante as décadas de 1970 e 1980, trabalhando também como coreógrafo nos anos seguintes (MIKHAIL, 2012).

a professora do Departamento de Dança da Universidade de Quebec, Sylvie Fortin: “se oferecendo como imagem referencial”<sup>77</sup>.

**Terpsícore** – O problema também não está no ato de copiar e repetir o movimento do outro, pois esta é uma ação básica do treinamento técnico corporal do ser humano de maneira geral, e se faz também necessária na formação do dançarino. Talvez o problema esteja no fato do aluno, geralmente, ser exigido fazer do jeito exato que o professor indica e isto pode resvalar no desestímulo, desinteresse e conseqüentemente na desistência do curso ou da formação por parte daqueles que têm dificuldades em copiar movimentos criados pelos outros.

**Ele** – E é preciso tomar cuidado com isso. Dança exige treinamento e técnicas de corpo, mas exige também criatividade, interpretação e expressividade. Nas salas de aula nem sempre o que copia o movimento mais rápido é o mais criativo. Acredito que muitos corpos criativos tenham desistido de cursos e formações em dança por não conseguirem reproduzir os movimentos como os professores exigiam. Observo que as turmas, nas academias de dança, vão diminuindo à proporção que o grau de dificuldade dos exercícios vai aumentando. Será que o avanço do aluno na dança deve ser medido em relação ao grau de dificuldade dos movimentos? O melhor é o que executa os movimentos mais difíceis? Acredito que a pessoa que dança não pode ser avaliada apenas pela capacidade de realizar movimentos com graus diferentes de complexidade. Onde fica a capacidade criativa e reflexiva do aluno? Não são elas que podem provocar transformações? Acredito necessário se pensar os processos de ensino-aprendizagem na dança a partir de outras óticas pedagógicas.

**Terpsícore** – Você tem razão quando aborda esse assunto, mas é preciso muita atenção para não parecer que a crítica está no ato de repetir o movimento. A repetição na dança acontece como método eficaz de treinamento corporal. Quem dança precisa também de treinamento para realizar movimentos, para criar ou para improvisar. No que se refere a esse aspecto o dançarino se aproxima, por exemplo, do artista de circo, do atleta e do músico instrumentista. A todos esses é requerido o controle dos seus movimentos e esse controle, geralmente, se dá através da repetição e do treinamento. Repetir várias vezes o mesmo movimento é uma das ações mais recorrentes na formação do dançarino. O problema, e nisso eu concordo com você, é quando o foco das aulas passa a ser apenas esse.

*O garçom chegou trazendo os pratos. A salada de Terpsícore veio servida em um grande prato branco que contrastava com o colorido das folhas, dos tomates e do queijo. Parecia*

---

<sup>77</sup> FORTIN, 2004, p-166.

*mesmo apetitosa. O filé ao molho madeira tinha uma aparência já conhecida por ele. Guardava com prazer na memória dos sentidos o sabor daquele prato. Viu sua musa colocar suavemente o guardanapo sobre o colo e se reportou à cena de um espetáculo de dança que apresentou na década de 1990, onde ele, com mais um dançarino e uma dançarina faziam esse mesmo movimento dançante sentados em três cadeiras colocadas lado a lado e de frente para a plateia. Sorriu internamente.*

**Terpsícore** – A salada está com uma aparência ótima.

**Ele** – Espero que esteja tão saborosa quanto aparenta.

**Terpsícore** – Eu também. Bom apetite!

**Ele** – Pra você também, minha querida!

*A esta altura, já se sentia mais próximo de sua musa e sentiu-se à vontade para tratá-la mais carinhosamente, deixando um pouco de lado a formalidade inicial dos encontros. Após degustar a primeira garfada do seu almoço, ele retomou o diálogo.*

**Ele** – Voltando ao assunto da repetição na formação do dançarino, eu acredito que os movimentos a serem repetidos não precisam ser sempre aqueles trazidos pelo professor. Outras ações metodológicas podem ser desenvolvidas para que não caia sempre sobre o professor a reputação de único conhecedor do assunto nas salas de aula. A abordagem de métodos que promovam, por exemplo, a criação de movimentos individuais ou em grupo pode proporcionar a construção de um ambiente mais propício ao desenvolvimento das habilidades criativas dos alunos, além de ampliar as possibilidades de experimentação dos movimentos, já que haveria a ação de múltiplos corpos proponentes e não apenas do professor.

**Terpsícore** – Nisso eu concordo. Além do mais, repetir os movimentos que o professor realiza se torna também o grande desafio para os alunos, com seus tamanhos diferentes, tónus musculares diferentes, estruturas ósseas diferentes e histórias diferentes.

### → *Corpos múltiplos*

**Ele** – Isso fica ainda mais complicado quando observamos que o modelo do corpo longilíneo, magro, virtuoso, jovem, geralmente é tomado como modelo padrão para os dançarinos nos palcos. De modo geral, excluam da cena, e ainda excluem, os corpos não longilíneos, os corpos gordos e os mais velhos. Será que todo dançarino precisa ter flexibilidade, dar saltos virtuosos e ter abdome definido como grande parte dos atletas? Pessoas deixaram de seguir

carreira na dança por se sentirem acima do peso ou por não conseguirem realizar determinados movimentos que exigiam alta capacidade física.

**Terpsícore** – De todo modo, o dançarino que consegue ampliar os limites físicos do movimento corporal com alongamento, força muscular, flexibilidade articular e treinamento cardiovascular incrementa sua capacidade física de mover-se. Isto, entretanto, é mais difícil de ser desenvolvido em pessoas acima do peso ou com idade avançada. Talvez tenham sido estes alguns dos aspectos que contribuiriam na construção desse axioma do corpo jovem, ágil e virtuoso. Entretanto, acho importante ampliar esse pensamento, pois pessoas acima do peso, assim como as pessoas mais velhas, podem também desenvolver a amplitude e o controle de seus movimentos.

**Ele** – Hoje, mesmo com a apresentação de tipos variados de corpos na cena contemporânea, este padrão de corpo dançarino continua sendo para muita gente uma condição *sine qua non* para se tornar um dançarino. Aí eu fico me perguntando: o corpo que não se encaixa no padrão atlético do dançarino é um corpo incapaz de se expressar através da dança? Gordos não dançam? Não desejam comunicar-se através do movimento? Só corpos virtuosos, ágeis e fortes têm o que falar ao mundo através da dança? E os indivíduos idosos? Não podem ir para a cena? Gostaria de ver grupos de dança com dançarinos gordos, assim como trabalhos coreográficos criados com pessoas idosas.

**Terpsícore** – É verdade, a dança, neste sentido, evoluiu para um contexto de corpo relativamente limitado. Mas já existem algumas iniciativas no sentido de ampliar essa visão do padrão do corpo dançarino.

**Ele** – Lembro-me que a professora Lúcia Matos, pesquisou os múltiplos corpos dançantes focada nos corpos com deficiência auditiva. Em sua percepção “a dança ainda sustenta um ideal de corpo dançante, principalmente porque essa arte constrói a sua representação a partir do corpo *como ele é*, além de enfatizar a sua virtuosidade. Aqueles corpos que não se enquadram nessa referência são considerados como *corpos grotescos* que muitas vezes carrega o sentido do inábil e na dança passa ser considerado desprezível como um corpo estético, a exemplo do corpo do obeso, idoso ou deficiente”<sup>78</sup>.

**Terpsícore** – De todo modo, a multiplicidade dos corpos já está sendo instituída na dança a partir do interesse de artistas pós-modernos nos corpos cotidianos e não apenas naqueles treinados sob a égide dos padrões atléticos, ágeis e virtuosos.

---

<sup>78</sup> MATOS, 2000, p-218.

**Ele** – É verdade. A diversidade da cena pós-moderna é infinita. Para um coreógrafo pós-moderno ou contemporâneo, a cena da dança pode conter tanto “uma dança grotesca executada com sapatilhas de ponta, como a execução de um instrumento como o berimbau ou a declamação de uma poesia de Fernando Pessoa frente a uma câmera de vídeo. Tudo dependerá da sua poética e estética coreográficas”<sup>79</sup>.

**Terpsícore** – Lembro-me que a coreógrafa alemã Pina Bausch dizia ter mais interesse naquilo que movia seus dançarinos do que na maneira como eles se moviam<sup>80</sup>. Muitos coreógrafos pós-modernos chegam a interessar-se por alguns corpos sem nenhuma experiência em dança, como foi o caso da alemã Helena Waldmann que no início dos anos 2000 trabalhou com dois atores-dançarinos e um cozinheiro sem experiência cênica na peça “Banquet for Long Pigs”.

**Ele** – Na contemporaneidade, como afirma Matos, “não podemos pensar em *um único corpo e uma única forma* de construir significados na dança”<sup>81</sup>. Para Fortin, apesar da criação coreográfica ter evoluído por rupturas sucessivas com as obras estéticas anteriores, como aconteceu com a dança pós-moderna contemporânea<sup>82</sup>, o ensino, em grande parte, permaneceu fiel aos usos e costumes da tradição<sup>83</sup>. Para ela a maioria dos professores de dança ensina da mesma forma como aprendeu.

**Terpsícore** – Ainda é pequeno o número dos que se aventuram por um caminho investigativo na pedagogia da dança.

**Ele** – Eu concordo com Fortin. Apesar da cena e das ideias que a sustentam terem evoluído a passos largos, proporcionando uma diversificação nas práticas de treinamento corporal em dança, a pedagogia da dança tem evoluído pouco, já que muitos professores, como ela diz, continuam a repetir os modelos experienciados em sua formação. Uma colega de quem eu gosto muito, a professora Eliana Rodrigues, em seu livro *Dança e Pós-Modernidade*

---

<sup>79</sup> SANCHES, 2005, p-61.

<sup>80</sup> BÖSCH, 2005.

<sup>81</sup> MATOS, 2000, p-218.

<sup>82</sup> A dança pós-moderna ou contemporânea, desenvolvida a partir da experiência da dança moderna, que por sua vez evoluiu ao romper com os conceitos da dança clássica, trouxe inovações na cena, nos processos de criação e nas concepções de corpo. Rejeição à narrativa linear; trânsito de linguagens artísticas; fragmentação e pluralidade de discursos e imagens; abolição das fronteiras do popular e do erudito; e a não-padronização dos processos criativos, são características marcantes da cena contemporânea. Para Sally Banes (BANES, 1980) na dança pós-moderna, que possui aspectos compatíveis com o pós-modernismo nas outras artes como a ironia, o humor, a bagunça, as referências históricas, o interesse no processo acima do produto, a abolição entre as fronteiras da arte e da vida cotidiana, dentre outros, os processos de criação ganharam pluralidade e importância. Muitas vezes tido como produtos inacabados, eles não mais dependem unicamente da ação criativa do coreógrafo, mas também dos dançarinos, que, com suas histórias pessoais, pluralizam o discurso cênico.

<sup>83</sup> FORTIN, 2004, p-163.

apresenta uma síntese da cena da dança pós-moderna em relação aos corpos que nela atuam. Ela diz que “a dança pós-moderna de hoje não se interessa em apresentar corpos perfeitos, unificados pela forma, nem delineados por imperativos estéticos ou sexuais. A dança parece querer, de fato, expressar a multiplicidade corporal feita de músculos, ossos, imperfeições e qualidades do ser humano, falando de si próprios, sem disfarces e para uma plateia que se identifique com o que vê”<sup>84</sup>. Esse pensamento me faz refletir sobre quantos paradigmas cênicos foram quebrados na dança com o passar do tempo e que diante disso, pensar que grande parte das aulas de dança ainda alimenta a imagem de um mestre de quem os aprendizes devem copiar os movimentos, onde nem sempre se desenvolve a criatividade e o senso crítico, de certa forma me causa até constrangimento.

**Terpsícore** – Mas lembre-se que objetivos diferem e com isso os processos de ensino-aprendizagem com suas abordagens pedagógicas e suas ações metodológicas também diferem. Muito dependerá dos objetivos das aulas e da formação à qual se pretende obter.

*Ele aproximou-se dela colocando os braços sobre a mesa. Aquele era um assunto sobre o qual a opinião de sua musa muito lhe interessava. Ela continuou.*

→ ***Discutindo métodos e objetivos na pedagogia da dança***

**Terpsícore** – Certamente dançarinos pós-modernos passam por experiências pedagógicas outras em sua formação. Eles não passam a vida apenas copiando movimentos criados pelo professor ou os movimentos específicos de danças de tradições folclóricas. O campo da dança é amplo demais e não podemos olhá-lo, nem contestá-lo sem a dimensão necessária que ele exige. Observo que muita gente, seja profissional da dança ou não, costuma pensar a dança de modo unidimensionalizado. A ação de copiar e repetir o movimento de outra pessoa é uma característica ontológica da dança. A dança, como manifestação cultural, nasceu na socialização humana. Um corpo que se desenvolve na dança aprende também a *imitar* o movimento de outro. Assim como na vida!

**Ele** – Eu sei disso, mas meu alerta é para que o aprendizado da dança não seja resumido a esta prática. Sylvie Fortin considera a possibilidade de integrar os conhecimentos da tradição com aqueles provenientes dos percursos pessoais<sup>85</sup>, o que também acredito ser possível, já que a formação dos indivíduos, como falamos anteriormente, se dá no cruzamento multirreferencializado de experiências de aprendizagem escolar e extraescolar cotidianas,

---

<sup>84</sup> RODRIGUES, 2005, p-140.

<sup>85</sup> FORTIN, 2004.

sejam elas formais, informais, tradicionais ou contemporâneas. Meu objetivo com esta reflexão é repensar os aspectos que considero negativos neste modelo pedagógico, pois acredito que na contemporaneidade a formação do corpo na dança deve ser também multirreferencializada.

**Terpsícore** – Nisso eu também acredito. A dança, como toda arte, evoluiu com códigos próprios, mas os corpos evoluíram também com sua *liberdade*. A educação é tradicionalmente um campo disciplinar e normativo e a ideia de liberdade pode, de fato, tornar-se incômoda. Muitas pessoas afirmam que não sabem dançar e, geralmente, isto está relacionado à não habilidade de copiar movimentos criados por outros corpos. Qualquer indivíduo pode dançar seu movimento de maneira livre, que não precisa ser igual aos dos outros, mas simplesmente o movimento criado e dançado por ele próprio. Você sabe que existem métodos de ensino desenvolvidos a partir do movimento autoral, como o contato-improvisação, por exemplo.

**Ele** – Eu sei, mas eu confesso que gostaria de ver difundida a ideia de se trabalhar com o movimento livre dos alunos nas aulas de dança de maneira geral, mesmo que este movimento livre seja objeto de estudo para um trabalho coreográfico desenvolvido em grupo, onde todos acabem realizando uma coreografia em uníssono, dançando movimentos criados por eles e não sempre aqueles criados pelo professor. Não quero com isto defender a ideia de que a dança deve ser uma ação sempre individual ou individualizada. Reconheço que dançar, na interação coletiva entre os corpos, é também repetir o movimento dançante dos outros.

**Terpsícore** – A dança, como você mesmo disse, é ontologicamente uma atividade social humana e assim também deve permanecer. É fundamental e necessário à humanidade dançar junto, dançar *com*. Alimentar a possibilidade de comunicação entre os corpos prescindindo ou não o verbo.

**Ele** – Tenho aqui um livro da professora Isabel Marques, uma das pioneiras na publicação abordando o tema educação da dança no Brasil, cujas ideias corroboram com seu pensamento sobre o desafio dos professores de dança de construir modelos pedagógicos mais conectados com o mundo contemporâneo. Deixe-me ver.

*Procura o livro em sua mochila.*

**Ele** – Está aqui.

*Abre o livro e folheia suas páginas.*



**Ele** – Onde está... onde está... achei! Ela diz: “Sabemos que a tradição do ensino do balé, assim como da dança clássica indiana, ou mesmo das danças populares brasileiras, tem reproduzido em sala de aula aquilo que há séculos se entende como a melhor forma de ensinar dança: a cópia dos movimentos vindos do mestre [...]. O grande desafio da didática atual é justamente repensar, pesquisar e propor formas de ensino das danças tradicionais que sejam condizentes com as propostas contemporâneas de educação”<sup>86</sup>. Para o ensino da dança no mundo contemporâneo, Marques propõe uma metodologia de ensino pautada em quatro princípios, que, articulados entre si, permitem desenvolver os conceitos de corpo, dança, educação, aluno, professor e o conceito de mundo nas salas de aula, permitindo a compreensão, desconstrução e transformação do tripé dança-ensino-sociedade.

**Terpsícore** – Parece interessante essa proposta.

**Ele** – O primeiro destes princípios é a *problematização*, com o qual os conceitos e as possibilidades da arte e da educação, por meio de perguntas e questionamentos, podem ser expandidos e multiplicados. O segundo princípio é a *articulação*, que, a partir da criação de uma rede de relações, possibilita aos alunos pensar e dançar em *conexão a*, ao invés de *isolado de*. Essas conexões, implícitas no ensino da dança, são realizadas pelo aluno em suas interações com o outro ou outros, com a dança e seus conteúdos e com o mundo. O terceiro princípio é a *transformação*, que atrelada ao processo criativo possibilita ao aluno fazer algo novo a partir do que já se conhece. E o último destes princípios é a *crítica*, que para Marques permite ao aluno ultrapassar o pensamento do senso comum, podendo ver o mundo com mais clareza, amplitude e profundidade. Ela diz: “Possibilitar uma visão crítica e consciente das questões mundiais *ao mesmo tempo* em que os alunos estão aprendendo dança é um dos desafios metodológicos da contemporaneidade”<sup>87</sup>, conclui.

**Terpsícore** – É mesmo um desafio e a proposta parece interessante. Chamo atenção apenas para que essa proposta não seja tomada, como é feito, por universal e necessária a todo processo de formação em dança. Contudo, creio que seria importante para o professor de dança refletir sobre sua proposta metodológica assim como conhecer e buscar desenvolver diferentes métodos para que possa propor experiências múltiplas no aprendizado da dança e não continuar reproduzindo modelos que funcionaram ou funcionam em outros contextos.

**Ele** – Lembrei-me agora de uma experiência que me provocou muita reflexão sobre a pedagogia da dança, quando na década de 1990, ao observar uma aula de Balé Clássico, para

---

<sup>86</sup> MARQUES, 2004, p-140.

<sup>87</sup> Ibid., p-158.

crianças com idade entre cinco e sete anos, vi a professora pedir a suas alunas que executassem o passo do soldadinho e em seguida o passo da bailarina. O que me deixou surpreso não foi a indicação do exercício, mas sim o fato de que o passo do soldadinho ou da bailarina tinha que ser exatamente aquele determinado pelo método da Royal Academy of Dancing<sup>88</sup> aplicado naquela escola, e não aqueles desenhados pela imaginação da criança. Eram crianças com idade entre os cinco e os sete anos. Sei que aquela aula proporcionava o desenvolvimento do aprendizado motor e da sociabilização, além da experimentação de outras organizações corporais, e sei também que esse é um padrão de exercício recorrente nas aulas de Balé Clássico.

*A esta altura Terpsícore já havia terminado sua salada enquanto ele, concentrado na conversa e falando muito, ainda não tinha degustado metade do seu filé. Ele continuou sem se dar conta disso.*

**Ele** – Mas aí eu me pergunto: onde fica o desenvolvimento criativo das crianças? Como tal método pode construir indivíduos criativos se a ideia nesse contexto é fazer com que aquelas crianças reproduzam os movimentos específicos do Balé? É preciso pensar qual perfil de cidadão, de artista, de dançarino queremos para o mundo. Para mim, este cerceamento à capacidade criativa e reflexiva dos alunos é próprio de um contexto que propõe indivíduos treinados tecnicamente para serem intérpretes da dança.

**Terpsícore** – Essa é uma questão que carece de uma profunda investigação. Talvez uma tese de doutorado.

*Sorriu direcionando a mão direita com a palma voltada para cima na direção dele.*

**Terpsícore** – Dançarinos bem treinados têm também, ao longo dos anos, proporcionado comunicação com o público através de seus movimentos, suas técnicas, suas expressões, mesmo que achemos que não exista identificação do público com seus corpos virtuosos. Mas de maneira geral, gostamos de ver o que nos parece fantástico e fora do comum. Para muitos, como já falamos anteriormente, dançarinos são corpos treinados para realizarem movimentos virtuosos e eu não acho isso totalmente ruim, apenas acredito que no século XXI ver o dançarino apenas sob essa ótica é reduzir demais a capacidade do corpo na cena da dança. Ser dançarino pode ser isso *também*, mas certamente a capacidade dos corpos na dança ultrapassa essa ideia. Independentemente disso, acredito que o desenvolvimento da formação em dança deve abraçar tanto a experiência com a sociabilização do movimento, onde aprendemos a

---

<sup>88</sup> Método britânico de ensino do Balé Clássico muito difundido no Brasil.

imitar os movimentos do soldadinho ou da bailarina, quanto ao desejo de movimentar-se livremente no espaço, criando suas próprias imagens a partir das experiências vividas e das informações trocadas no ambiente e transformadas em corpo. Você tem razão quando diz que a formação deve favorecer o desenvolvimento de indivíduos que possam expressar seus sentimentos, pensamentos e experiências com seus movimentos e não focar apenas as técnicas e o treinamento corporal, como geralmente acontece. Mas no amplo contexto, as técnicas, assim como o treinamento, são também importantes. De todo modo, também acredito que o desenvolvimento da capacidade criativa e crítica deveria ser uma ação prioritária no aprendizado das artes de maneira geral, pois entendo que a criatividade e o senso crítico no mundo contemporâneo são elementos que operam a favor do cidadão no sistema social que ele integra.

**Ele** – Concordo com o que você disse anteriormente sobre o desenvolvimento das habilidades nas aulas de dança depender, dentre outros aspectos, dos objetivos específicos de cada formação. Talvez a formação do dançarino de Balé Clássico, a qual exige uma excelência da técnica corporal e onde não há espaço para o improvisado deva mesmo focar na execução técnica e expressiva dos movimentos.

**Terpsícore** – Tem sido assim com o Balé Clássico, mas com outras formas de dança pode ser diferente. Caberá a cada professor, em cada formação específica e em cada contexto cultural utilizar os métodos que acredite serem mais adequados. Existem formações em dança cujas abordagens pedagógicas são mais diversificadas e evoluíram, junto com suas estéticas, para lugares outros.

**Ele** – Quando um indivíduo jovem ou adulto pensa em fazer aulas de dança acredito que, em geral, está buscando, dentre os objetivos pessoais, aprender os passos e movimentos específicos de determinada dança, criados e desenvolvidos a partir do contexto sociocultural, para possuir domínio sobre aqueles passos e movimentos. Ao pensar em fazer a aula de dança, o indivíduo, a partir de sua experiência no mundo, já tem alguma ideia formada, seja na experiência motora ou visual, de como aquela dança se configura com seus passos e movimentos e, geralmente, é esta ideia pré-concebida que o faz buscar esse ou aquele aprendizado específico. Os professores poderiam reconhecer e aproveitar esse conhecimento prévio ou essa noção do conhecimento de determinadas danças para incrementar as ações metodológicas nas salas de aula.

**Terpsícore** – Mas cada professor de dança, assim como cada dançarino, possui suas idiossincrasias, suas histórias edificadas em suas experiências formativas e de formação. Em determinados aspectos, uns serão mais capazes do que outros e muitos não possuirão habilidades para lançar um olhar analítico sobre suas práticas pedagógicas e propor transformações.

**Ele** – Isso aí vai resvalar na falta de criticidade dos professores, já que muitos dançarinos, por questões relacionadas à curta carreira profissional em função da idade ou de questões financeiras, acabam nas salas de aula sem nenhuma formação pedagógica reproduzindo os mesmos modelos utilizados pelos seus professores. Acredito que isso promove um ambiente de aprendizado propício ao não desenvolvimento do senso crítico. Celso dos Santos Vasconcellos ao analisar os processos de ensino-aprendizagem reconhece, como nos alerta Freire, que a alienação, sendo uma realidade que perpassa toda a sociedade, está presente também nas salas de aula. Ele diz que “a situação de alienação se caracteriza pela falta de compreensão e domínio nos vários aspectos da tarefa educativa” e “que ao educador falta clareza em relação à *realidade* em que ele vive, não dominando, por exemplo, como os fatos e fenômenos chegaram ao ponto em que estão hoje”<sup>89</sup>. Segundo ele, na falta de uma visão de realidade fica difícil para o educador propor alguma prática transformadora.

**Terpsícore** – Isso é verdade. A falta de criticidade de um professor de dança, ou de qualquer outra área, pode resvalar numa formação na qual as habilidades de reflexão crítica dos alunos não sejam desenvolvidas de modo a propiciarem uma visão mais ampla e aprofundada do seu contexto sociocultural.

**Ele** – Pois é, e vivemos em um mundo complexo, relacional e emaranhado de experiências. As ações pedagógicas a qualquer tempo e em qualquer contexto deveriam desenvolver essas habilidades de reflexão crítica do mundo. Michel Foucault em suas pesquisas sobre os sistemas manicomiais e presidiários e da relação de dominação e poder instituída nos corpos, nos alertava sobre a constituição de sociedades disciplinares e normativas propícias à criação de “corpos dóceis”<sup>90</sup>, disciplinados, passivos, incapazes de compreender, reagir, criticar e transformar sua própria situação e a sociedade à qual pertencem. Práticas educativas em dança focadas nas técnicas corporais e na execução do movimento e que não colaboram com o

---

<sup>89</sup> VASCONCELOS, 2008, p-25.

<sup>90</sup> FOUCAULT, 1991.

desenvolvimento da percepção crítica do mundo podem formar, como parafraseia Marques<sup>91</sup>, dançarinos “dóceis”.

**Terpsícore** – É possível, mas podem formar também bons profissionais que talvez com as experiências formativas no seu contexto sociocultural possam desenvolver o senso crítico e a capacidade criativa. As aulas de dança certamente não proverão tudo o que é necessário para se formar um excelente dançarino. São muitas as variáveis que incidem nas histórias de cada um e acredito ser impossível avaliar se foram as experiências nas salas de aula que tornaram este ou aquele sujeito crítico e/ou criativo. A formação vai mesmo além das experiências escolares, além disso, a ação subliminar do currículo oculto com a veiculação de outras informações, como você falou anteriormente, é inevitável.

**Ele** – Tem razão. Mas é possível ensinar e aprender dança de outras formas. É possível desenvolver uma postura crítico-reflexiva e criativa em alunos inseridos nos processos de ensino-aprendizagem da dança. Só que isso vai exigir do professor uma postura também crítica em relação ao mundo, à arte, à dança, ao corpo e à educação, além de uma postura criativa em relação às abordagens pedagógicas, aos métodos e exercícios propostos, e desenvolver em sala de aula conceitos como multirreferencialidade, descentralização, coparticipação, flexibilidade, dentre outros.

**Terpsícore** – Concordo.

**Ele** – Nossa! Só agora me dei conta que você terminou sua salada há algum tempo e eu só terminei agora.

**Terpsícore** – Relaxe, isso acontece quando estamos entusiasmados com alguma coisa.

**Ele** – Você gostaria de comer alguma sobremesa? As daqui são deliciosas.

**Terpsícore** – Creio que sim. Como muitas mulheres, aprecio um bom doce.

**Ele** – Como muitas mulheres, eu aprecio também.

*Ambos riram como se já fossem bons amigos.*

**Ele** – Sugiro o pudim de leite. Você gosta?

**Terpsícore** – Imensamente.

*Ele chamou o garçom e pediu dois pudins.*

---

<sup>91</sup> MARQUES, 2008, p-109.

**Ele** – Quando marcarmos nosso próximo Movimento para podermos dar continuidade aos nossos devaneios?

*Disse sorrindo.*

**Terpsícore** – Estou bastante ocupada nas próximas semanas. Seria melhor marcarmos no início do próximo mês. É muito ruim para você?

**Ele** – Em absoluto! Estarei a sua disposição, afinal é um imenso privilégio dispor de sua tão importante companhia. Qual a melhor data no início do mês?

**Terpsícore** – Podemos marcar logo na primeira quinta-feira. E se ainda assim não concluirmos nossas devaneios (*disse sorrindo numa alusão clara ao termo por ele utilizado*), marcamos outro dia. Sua pesquisa me interessa muito. Há uma escassez de ações e publicações abrangendo o tripé currículo-dança-educação e isso torna relevante esse seu esforço. Fico contente quando um artista-educador reflete sobre suas ações artísticaspedagógicas e propõe reflexões também a seus pares.

**Ele** – Vou me lembrar disso nos dias em que o *Senhor Desestímulo* insistir em comparecer.

*Terpsícore sorriu.*

**Terpsícore** – Pois é, talvez esta seja uma boa razão para mantê-lo distante.

*O garçom chegou trazendo as sobremesas.*

**Terpsícore** – Hum! Parece apetitoso!

**Ele** – Você não vai se decepcionar.

*Ela degustou o primeiro pedaço e pareceu apreciar o sabor. Ele voltou a pensar no surrealismo daquela cena: desfrutar um pudim de leite acompanhado de uma musa do Olimpo...*

*Naquele dia, ao voltar para casa, percebeu-se eufórico com a experiência que acabara de passar. Sentia-se confuso. Os pensamentos emaranhavam-se em uma cadeia aleatória e não conseguia concluir nenhum deles. Pensou então que no dia seguinte, para clarear um pouco mais as ideias e apresentar seu objeto de estudo, redigiria uma carta à Terpsícore descrevendo o processo de criação do atual currículo do Curso de Licenciatura em Dança da UFBA.*



## ***QUARTO MOVIMENTO: AS CARTAS***

### ***PRIMEIRA CARTA***

Querida Terpsícore,

Antes de tudo, gostaria muito de agradecer sua disponibilidade em me acompanhar neste processo de investigação acadêmica, tão diferente dos que vivenciei como artista. Após o nosso último encontro fiquei pensando que sou mesmo um homem de sorte por poder desfrutar de sua companhia todos esses anos e mais ainda neste processo.

Como não poderemos nos encontrar nas próximas semanas, pensei em escrever esta carta na intenção de lhe apresentar o processo de criação do atual currículo do Curso de Licenciatura em Dança da UFBA aprovado pela Câmara de Graduação em 2005. Assim, no nosso próximo encontro você já terá uma ideia mais aprofundada do objeto de estudo da pesquisa.

#### **→ *Iniciando uma nova história***

A história desta reforma curricular começa no ano de 1999, na gestão da professora Juçara Pinheiro à frente da direção da Escola, coincidindo, como lhe mostrarei a seguir, com um movimento, em âmbito nacional, de reconstrução curricular dos cursos de graduação de todo o país. Neste período a coordenação do Colegiado dos Cursos de Graduação em Dança era exercida pela professora Beth Rangel. Instigada por suas observações dentro e fora das salas de aula, nos encontros com os professores, nas experiências e reflexões críticas acerca dos cursos de dança e no papel da universidade no ensino das artes, Rangel iniciou, junto à direção da Escola e alguns professores, o processo da reforma curricular. Segundo a professora Jussara Sobreira Setenta, atual coordenadora do Colegiado dos Cursos de Graduação em Dança, em entrevista concedida em janeiro de 2012, o trabalho epistemológico que percorria o currículo anterior, com toda sua fragmentação, já não fazia sentido na complexidade contemporânea por não propiciar ações relacionais entre as atividades pedagógicas, entre os órgãos institucionais e entre os sujeitos-curriculo, como você sabiamente denominou.



Em entrevista realizada no período inicial da pesquisa, Rangel conta que a proposta de iniciar a reforma curricular ocorreu a partir de duas motivações distintas. A primeira, de cunho interno, pautava-se em dois vieses: de um lado a insatisfação do corpo discente com o curso de maneira geral e que se refletia no alto número de evasão, como se os alunos que permaneciam no curso estivessem mais interessados com a titulação de concluintes de um curso superior do que com a formação em dança, valorizando mais as atividades de dança que exerciam fora da universidade do que as de cunho acadêmico; do outro lado o desestímulo e acomodação do corpo docente que, em geral, repetia as mesmas estratégias didáticas utilizadas há décadas, sem refletir, ou refletindo pouco, sobre suas ações e seu papel como educadores frente aos obstáculos colocados pelo mundo contemporâneo. O currículo, técnico e fragmentado, e suas bases epistemológicas não eram mais adequados à formação em dança em nível universitário no início do século XXI que exigia um profissional com conhecimentos múltiplos, com habilidades para relacionar informações e que fosse detentor de um perfil crítico, criativo e propositivo e capaz de atuar em contextos artísticos e educativos diversos.

De fato, lembro-me que parte da comunidade interna, de diferentes maneiras, clamava por mudanças e desde meu ingresso na UFBA, em outubro de 1994, ouvia-se, de algumas professoras, o desejo de propor mudanças no curso. Neste mesmo ano o Colegiado dos Cursos de Dança encaminhou à Câmara de Ensino de Graduação a correção da defasagem da carga horária dos cursos, exigida pelo MEC e aprovada no parecer 524/94. Esta correção propunha também modificação no número de créditos e uma pequena ampliação e atualização da oferta dos componentes optativos. Nesta correção o Curso de Licenciatura passou de uma carga horária total de 2.475 para 2.955 horas. Aquela estrutura curricular do Curso de Licenciatura que lhe mostrei no nosso último encontro era do ano de 1995 e já apresentava essa correção.

A segunda motivação, esta de cunho externo à Escola, foi provocada pela ação da Pró-Reitoria de Ensino de Graduação da UFBA, a PROGRAD, que, atendendo ao Ministério da Educação e às Diretrizes Curriculares Nacionais estabelecidas no Parecer 776/97 do Conselho Nacional de Educação, empenhava-se na ação de estimular os Cursos de Graduação para que lançassem um olhar crítico sobre seu currículo e sua atuação no ensino superior. Nos dias 18 e 20 de janeiro de 1999 a PROGRAD realizou o seminário *(Re)construção dos Currículos dos Cursos de Graduação* da UFBA com dirigentes da área acadêmica e cujas conclusões e recomendações foram apresentadas no documento intitulado *Política de Reestruturação dos Currículos dos Cursos de Graduação da UFBA* lançado pela PROGRAD em setembro de

1999, para promover uma orientação inicial aos Colegiados de Cursos de Graduação interessados em reestruturar seus currículos.

Neste mesmo ano foi instituído pela PROGRAD o *Fórum Permanente de Reconstrução Curricular* responsável por gerir ações visando as reformas curriculares nos Cursos de Graduação da UFBA. O Fórum Permanente propôs as Jornadas de Reconstrução Curricular e convocou os coordenadores dos Colegiados dos Cursos de Graduação para participarem da primeira delas, realizada em 29 de agosto de 2000.

A proposta dessas Jornadas foi também suscitada a partir da oficina intitulada *Construção do Projeto Pedagógico: do saber ao fazer*, realizada pelo Fórum de Pró-Reitores de Graduação das Universidades Brasileiras, o ForGRAD, em setembro de 1999 na cidade de Curitiba. Esta oficina tinha como objetivo a discussão e a formulação dos marcos conceituais, das abordagens e das estratégias, como elementos constitutivos de novas propostas curriculares e novos projetos pedagógicos para os cursos de graduação em todo o país. Este encontro resultou no documento *Do Pessimismo da Razão para o Otimismo da Vontade: referências para a construção dos projetos pedagógicos nas IES brasileiras*, reforçando as diretrizes curriculares e buscando garantir “a indissociabilidade de ensino, pesquisa e extensão, a flexibilidade curricular, a formação integral do cidadão, a interdisciplinaridade e a articulação entre teoria e prática”<sup>92</sup>. Estas ações, dentre outras orientadas pela LDB 9.394/96 – cujos Parâmetros Curriculares Nacionais para os cursos superiores de dança foram elaborados sob a coordenação de Conceição Castro, professora aposentada da Escola e Pró-Reitora de Graduação da UFBA no período de 1995 a 1998 – constituíram um novo paradigma educacional voltado para uma educação sintonizada com uma nova visão de mundo e com o exercício da cidadania, como apresenta o texto elaborado pelo Fórum de Pró-Reitores, “garantindo a formação global e crítica para os envolvidos no processo, como forma de capacitá-los para o exercício da cidadania, bem como sujeitos de transformação da realidade, com respostas para os grandes problemas contemporâneos. Assim, o Projeto Pedagógico, como instrumento de ação política, deve propiciar condições para que o cidadão, ao desenvolver suas atividades acadêmicas e profissionais, pautar-se na competência e na habilidade, na democracia, na cooperação, tendo a perspectiva da educação/formação em contínuo processo como estratégia essencial para o desempenho de suas atividades”<sup>93</sup>.

---

<sup>92</sup> FORGRAD, 1999, p-03.

<sup>93</sup> Ibid., p-05.

Orientada pelas *Jornadas de Reconstrução Curricular* e não pretendendo desenvolver um estudo individual que posteriormente fosse apresentado à comunidade acadêmica como o novo currículo para os cursos de dança, até mesmo porque a orientação no próprio texto do ForGRAD, assim como do *Fórum Permanente de Reconstrução Curricular* da PROGRAD-UFBA, era que se deveria contar com sujeitos e ações de forma articulada nas comunidades, Rangel promoveu uma série de encontros com alunos e professores da Escola na tentativa de propor uma reforma curricular democrática que atendesse às demandas de uma sociedade carente de estudantes universitários dotados de uma postura crítica e transformadora, como também de professores atentos aos processos de ensino-aprendizagem contemporâneos.

A orientação nacional para a construção dos novos projetos pedagógicos apresentada no texto da ForGRAD indicava que “o denominador comum entre os partícipes desse processo é a consciência e o envolvimento necessários à atuação desses sujeitos, condição que potencializa a motivação como elemento que alavanca a construção do real possível”<sup>94</sup>. O texto ainda dizia que “no processo de adesão, faz-se necessário programar ações que viabilizem contatos com a comunidade acadêmica e que venham possibilitar a formação de conceitos, o delineamento de propostas, a retroalimentação do processo, a mudança ou reafirmação de paradigmas, como condições de construção da situação pretendida e de superação da situação atual”<sup>95</sup>.

Todo o corpo docente da Escola de Dança foi convidado a fazer parte dos encontros de reflexão e discussão do então *Programa de Reforma Curricular dos Cursos de Dança* promovido pelo Colegiado de Graduação a partir da realização do seminário *Repensando a Formação do Profissional da Dança* realizado em 21 de junho de 1999. Um grupo de estudo e trabalho com um número aproximado de doze professores e professoras, número este bastante expressivo para nosso pequeno universo composto por vinte e seis docentes, dos quais alguns se encontravam em qualificação fora da Bahia, foi coordenado por Rangel em encontros regulares que duraram até o ano seguinte. Nesta construção compartilhada, como metodologia de trabalho, Rangel propôs a discussão em subgrupos de questões disparadoras de reflexões acerca de temas referentes à educação contemporânea, à práxis pedagógica vivenciada naquele contexto e naquele momento, aos objetivos dos cursos, ao perfil do aluno egresso, etc., fazendo-nos olhar sempre para a Escola que tivemos no passado, a que tínhamos naquele momento e a que gostaríamos de ter no futuro. Foram momentos de incansáveis

---

<sup>94</sup> FORGRAD, 1999, p-15-16.

<sup>95</sup> Ibid., p-16.

exercícios de reflexão crítica e, principalmente, autocrítica. Essas discussões em subgrupos eram posteriormente levadas para o grupo, gerando novas discussões nas quais definíamos os pressupostos que acreditávamos poder embasar a construção do novo currículo. Instigada pelas discussões geradas nesses encontros a diretora Juçara Pinheiro apresentou e coordenou um projeto de pesquisa intitulado *O Processo de Ensino: Subsídios para a Reforma Curricular dos Cursos Superiores de Dança*, propondo oferecer subsídios ao programa da reforma curricular.

A complexidade e diversidade de experiências e pensamentos, aspectos complicadores ao se buscar uma síntese, foram, por outro lado, aspectos enriquecedores nas discussões do grupo. Para Rangel foi “como um processo de criação em dança”. A regra era ouvir os pensamentos do grupo, devolver ao grupo questões norteadoras, compatibilizar e misturar ideias, e encontrar respostas satisfatórias em um contexto multirreferencializado. Nenhum de nós, todavia, possuía uma formação específica no campo curricular e, certamente, deveríamos ter aprofundado os estudos nesse campo para entendermos melhor e de maneira ampla o que significa propor um novo currículo, um novo fazer pedagógico que vai muito além da proposta descrita no papel.

De todo modo, Rangel possuía uma vasta experiência à frente do Colegiado de Graduação em Dança e da direção de cursos de arte em organizações não-governamentais como o Liceu de Artes e Ofícios da Bahia, onde desenvolvia trabalhos interdisciplinares entre artistas-educadores da dança, do teatro e da música. Ela reconhecia a importância da experiência pedagógica, social e cultural dos indivíduos na construção curricular. Segundo ela mesma afirma, o processo se deu “sempre pensando no contexto, na pessoa, para depois chegar à informação, chegar ao currículo”<sup>96</sup>.

Essa relação currículo e espaço sociocultural, valorizada por Rangel, me remete ao pensamento da pesquisadora da Etnomatemática, e minha colega de doutorado, Olenêva Sanches Sousa, que propõe a ideia de currículo-coreografia<sup>97</sup> estabelecido no movimento dinâmico entre indivíduo, escola e a realidade. Para ela o currículo-coreografia é constituído na arte de conceber os movimentos do espaço urbano, “nas pulsões subjetivas de sobrevivência e transcendência, e na dinâmica posicional dos sujeitos individuais e coletivos em relação a esse espaço, em suas múltiplas dimensões, complexidade e diversidade”<sup>98</sup>.

---

<sup>96</sup> Entrevista concedida em 25 de março de 2010.

<sup>97</sup> SANCHES SOUSA, 2012.

<sup>98</sup> Ibid., 2012, p-10.

O pensamento de Morin, como se pode ver no texto do Projeto Político Pedagógico, foi para Rangel a plataforma de sustentação do processo da reforma curricular, dando suporte às reflexões sobre o currículo vigente à época. Morin fez Rangel acreditar que para construir uma reforma é necessário reformar o pensamento<sup>99</sup>. Para ela seria inútil a implantação de um currículo novo em sua proposta organizacional e pedagógica, mas que fosse incompatível com as atitudes dos envolvidos nos processos de ensino-aprendizagem. Na entrevista, ela disse: “Eu não sabia quais metodologias e conhecimentos a Escola de Dança deveria ter. Eu sabia que o currículo deveria estar sustentado por princípios muito contemporâneos e aí, eu acho, está o maior desafio da Escola: mais do que aplicar metodologias contemporâneas, interdisciplinares, é ter atitudes compatíveis com esses valores novos da sociedade contemporânea. A gente se depara, às vezes, com professores que trabalham com teorias de vanguarda, mas com atitudes ainda da década de 50, com um determinismo e com um autoritarismo que você se choca”<sup>100</sup>.

Rangel sabia que seria inútil pensar uma reforma curricular sem que fossem repensadas de maneira crítica as atitudes dos docentes em suas abordagens pedagógicas. O autoritarismo sustentado pela cultura pedagógica onde o professor é o dono do conhecimento assusta os que conseguiram assimilar outras formas de ensinar/aprender e de entender as entrelaçadas relações docente/discendente, docente/ensino, discente/aprendizagem, docente/aprendizagem, discente/ensino.

Nós, que formamos o grupo de estudo e trabalho, tentamos reformar o pensamento para pensar a reforma, compreendendo a relevância da mudança no sentido de que fossem repensados métodos, conteúdos, comportamentos e atitudes. Morin apontava as consequências da sectarização dos saberes, base da reforma curricular proposta pelo governo militar. Sua fala, que atuava como uma antítese ao que vinha sendo pedagogicamente praticado até ali, reforçava a necessidade de se ligar os saberes, evitando o acúmulo de conhecimentos fragmentados que não permitem a reflexão e o entendimento do contexto, do mundo como um todo, unidimensionalizando o multidimensional, atrofiando as possibilidades de compreensão do complexo global. Para ele “a constituição de um objeto e de um projeto, o mesmo tempo interdisciplinar e transdisciplinar, é que permite criar o intercâmbio, a cooperação, a policompetência”<sup>101</sup>.

---

<sup>99</sup> MORIN, 2003.

<sup>100</sup> Entrevista concedida em 25 de março de 2010.

<sup>101</sup> MORIN, 2003, p-110.

Assim, colocados diante de uma realidade pedagógica fragmentada e construída na ausência de ações reflexivas e insatisfeitos com os resultados alcançados com o modelo pedagógico vigente, nos perguntávamos: o que fomos? Onde estamos? O que queremos? Para que? Para quem? Com quem? Como fazemos?

Rangel propôs que começássemos refletindo historicamente a Escola que fomos e a importância que tivemos no contexto educacional e artístico baiano e brasileiro na segunda metade do século XX. Como apresentei no nosso último encontro, uma escola cujas ações fomentaram um movimento de vanguarda cultural, propondo inovações no ensino e na cena artística da dança. Um ambiente onde a estética moderna se misturava à pós-moderna e onde já se cunhava o termo *dança contemporânea* quando outros centros urbanos do país eram, em grande parte, seduzidos pela dança clássica. Uma escola universitária que se tornou referência nacional, estando à frente do seu tempo, mas que na década de 1990 mostrava-se pedagogicamente enfraquecida. Naquele momento, cara Terpsícore, fazia-se necessário refletir o passado e o presente para poder vislumbrar um futuro outro, um futuro construído na ação coletiva democrática cheia de desejos de mudança. Nós, do grupo que discutiu e propôs a reforma, naquele momento nos sentíamos insatisfeitos com o resultado da nossa atuação pedagógica e com a Escola que tínhamos.

Naquele período, a LDB 9.394/96 já indicava uma educação superior com fins a estimular o desenvolvimento científico e o pensamento reflexivo, buscando desenvolver o conhecimento do sujeito e do meio em que vive, a partir do entendimento dos problemas do mundo. Baseada nestes princípios, e como passo seguinte do processo, Rangel propôs que refletíssemos o aluno que tínhamos e que fizéssemos uma observação dos perfis existentes naquele contexto. Percebemos que, de maneira geral, estávamos formando indivíduos insatisfeitos com sua formação acadêmica, demonstrada no grande número de evasão escolar e no reduzido número de alunos concluintes. Naquele momento, querida amiga, e acredito que também levados pela experiência crítico-reflexiva de estarmos repensando o currículo, começamos a refletir a possibilidade de formarmos cidadãos dançantes detentores de uma postura crítica frente à realidade da dança e do mundo e ao contexto em que se inseriam e que pudessem ser agentes transformadores no seu ambiente ao provocar reflexões e ações em outros cidadãos.

Pensando hoje este anseio coletivo de transformação, me remeto à fala de Teresinha Fróes Burnham quando afirma que o sujeito assume papel instituinte, transformador, fazendo a sociedade permanecer em permanente processo de instituição. Ela diz que “o desafio que se encontra diante de nós é transformar o currículo num dos processos de construção de sujeitos sociais que através da reflexividade, da atividade deliberada e do imaginário, possam ter clareza de que tanto eles próprios quanto a sociedade é instituída pelos homens que a compõem e, por isso mesmo, apresenta a possibilidade de ser (re)criada como uma sociedade autônoma, portanto permanentemente instituinte”<sup>102</sup>. Queríamos pensar a possibilidade da dança ser instrumento de reflexão crítica do mundo desde a formação dos sujeitos que pretendiam nela atuar e não apenas no discurso cênico. Sujeitos capazes de se recriar, recriando e instituindo permanentemente o instituído mundo.

Era importante pensar um currículo que incluísse as diferenças e as experiências prévias dos alunos com a dança. A formação em dança em nível universitário no início do século XXI exige, dentre outras qualidades, um currículo multicultural como o universo da dança. Neste sentido, pensamos, por exemplo, quais seriam as técnicas e os treinamentos mais importantes e que deveriam estar contidos no currículo de um curso em nível universitário? Para esta pergunta, antes da reforma curricular, achávamos resposta nas técnicas clássica e moderna, já que o percurso histórico da Escola foi influenciado pelos padrões estéticos europeus e norte-americanos. Esta ação, entretanto, tornava-se bastante excludente quando os alunos, por exemplo, traziam experiências prévias com danças populares ou com danças de matrizes africanas. Interessados em experiências estéticas outras acabavam sentindo-se excluídos em meio à hegemonia das técnicas europeias e norte-americanas. Fazia-se urgente um currículo que abraçasse características multiculturais: diverso, inclusivo e democrático, construído sobre pressupostos de um mundo complexo, multirreferencializado e rico de diferentes e diferenças. Um currículo que, segundo os educadores Antonio Flávio Moreira e Ana Canen, propiciasse uma formação reflexiva, embasada na multiculturalidade e que contribuísse para “ilustrar conceitos e princípios com dados provenientes de culturas diversificadas, focalizar as diferenças como processos de construção, decodificar teorias e conceitos na perspectiva do outro, bem como desconstruir mensagens etnocêntricas, racistas e discriminatórias”<sup>103</sup>.

---

<sup>102</sup> FRÓES BURNHAM, 1993, p-12.

<sup>103</sup> CANEN/MOREIRA, 2001, p-32.

O Projeto Pedagógico, que inclui a proposta curricular, descreve uma contemporaneidade com tendência a diálogos, intercâmbios e permutas entre os diferentes sujeitos-curriculum e diferentes áreas do saber, assim como diferentes culturas e visões de mundo, reconhecendo a relevância da alteridade. Acredito que os currículos devem assumir as diferenças e a diversidade sociocultural. Não quero com isso dizer que devam ser desenvolvidos em função dessas diferenças, como nos alerta Luís Henrique Sommer quando acredita ser perigoso “afirmar a diferença e apregoar a adaptação da escola, e a conseqüente programação curricular, aos saberes, ao universo simbólico de cada um dos grupos que afirma a sua própria singularidade”<sup>104</sup>, mas creio que essas singularidades dos grupos, seus saberes, hábitos e contextos socioculturais devem ser entendidos e assumidos pela escola, já que não existe mais a menor possibilidade de negá-los.

Diante de uma contemporaneidade repleta de diferentes paradigmas, querida Terpsícore, acredito que as perspectivas educacionais não mais comportam concepções curriculares compartimentadas, hiperespecializadas ou lineares. Vimos que a formação, e nela, o aprendizado, se dá no diálogo, na troca de experiências e informações entre indivíduos, grupos, natureza, culturas, instituições e áreas de conhecimento. Valores contemporâneos defendem a inclusão, a coletividade e o envolvimento do outro na construção de um mundo mais democrático e menos individualista. O Projeto Político Pedagógico aponta que a estrutura curricular imposta pela reforma universitária de 1971, quando os saberes permaneceram isolados e fragmentados, não favorecia o pensamento crítico-analítico. Está escrito: “Divorciaram-se as diferentes estruturas intra-universitárias: dissociaram teoria e prática, ensino, pesquisa e extensão, disciplinas e conteúdos curriculares, o que contraria as dinâmicas transformações da contemporaneidade, ao confinar o conhecimento em dimensões isoladas”<sup>105</sup>.

A justificativa apresentada no corpo do Projeto ressalta a necessidade de se repensar a educação na atualidade e cita os quatro pilares da educação contemporânea – aprender a ser, a fazer, a viver junto e a conhecer – estabelecidos pelo Relatório da Comissão Internacional sobre a Educação para o Século XXI, coordenado por Jacques Delors em uma iniciativa da

---

<sup>104</sup> SOMMER, 2010, p-65.

<sup>105</sup> BRASIL, 2004, p-04.



UNESCO e editado em 1998<sup>106</sup>. Para Morin “uma educação só pode ser viável se for uma educação integral do ser humano. Uma educação que se dirige à totalidade aberta do ser humano e não apenas a um de seus componentes”<sup>107</sup>. O desenvolvimento de novas competências é requerido na capacitação dos estudantes auxiliando-os a compreender, interagir e agir em seu contexto sociocultural como indivíduos e cidadãos capazes de transformar sua realidade. O texto valoriza a alteridade e reforça a necessidade do trabalho integrado, da colaboração, da complementaridade e das parcerias.

Os objetivos, que se encontram distribuídos pelo texto do Projeto, apontam uma reforma curricular “com proposições pedagógicas pertinentes e mais adequadas às necessidades acadêmicas, e que estejam, sobretudo, afinadas a um só tempo com as demandas do campo profissional da dança, com valores e concepções da contemporaneidade e com os propósitos mais caros à função universitária”<sup>108</sup>. A proposta objetiva também a formação do aluno como artista, educador e crítico, interligando “a função e o compromisso da academia no desempenho de sua vocação, de estimular um dinamismo reflexivo e evolutivo como base norteadora da produção e difusão do conhecimento”<sup>109</sup>.

### → *Perfil do novo aluno*

O Projeto cita a professora Isabel Marques, aquela de quem falamos no nosso último encontro, e indica uma pedagogia de dança baseada no contexto e não na disciplina, considerando a realidade existencial e cultural do aluno para a programação dos conteúdos e métodos pedagógicos, proporcionando a formação de um profissional cidadão de dança com enfoque especial na dimensão humana, demandando um perfil crítico, participativo e comprometido com:

- A linguagem da dança como área de conhecimento afim, no que se refere a interpretação, criação e produção artísticas;
- A criação coreográfica e a produção das artes cênicas, envolvendo uma concepção estética contemporânea;

---

<sup>106</sup> MORIN, 2006, p-11.

<sup>107</sup> MORIN, 2006, p-11.

<sup>108</sup> BRASIL, 2004, p-08.

<sup>109</sup> Ibid., p-10.

- A reflexão e geração de produção inovadora, sem, contudo, desconhecer manifestações populares locais e sua inserção no campo do estudo da cultura afro-brasileira;
- A articulação e o diálogo entre os campos da educação e da arte, estimulando a criação de interfaces entre o fazer artístico, a apreciação da obra de arte e o processo de ensino aprendizagem;
- A produção de novos conhecimentos artísticos e novas tecnologias educacionais.

A descrição desses itens no Projeto, como você pode notar, apresenta o perfil do artista-educador, já que nosso desejo ao propor um novo currículo era formar educadores da dança detentores de experiências artísticas, acreditando que a troca de informações nos processos de ensino-aprendizagem em dança entre alunos e professores artistas é mais estimulante e profícua.

#### → *Competências e habilidades*

Pensando neste perfil de artista-educador, propõe-se no Projeto desenvolver as seguintes competências e habilidades:

- Conhecer a estrutura bio-psico-social do indivíduo, o seu desenvolvimento na construção da identidade e formação do artista;
- Conhecer as novas concepções científicas do corpo humano, sua evolução histórica, assim como a diversidade de técnicas de habilidades corporais e suas metodologias;
- Conhecer aspectos da cinesiologia e anatomia necessários para instrumentalizar o profissional da dança;
- Conhecer teorias estéticas e da criação artística que fundamentem a investigação da dança como linguagem, assim como sua produção no cenário artístico;
- Fomentar a pesquisa da e sobre a dança, incluindo a investigação de métodos e estratégias coreográficas, e poder assim desenvolver uma capacidade para a estruturação dos elementos da composição artística;
- Conhecer as novas tecnologias em arte e educação e suas aplicações em processos de ensino e aprendizagem;
- Compreender a dança como forma de expressão cultural;

- Compreender fundamentos e princípios da ciência do movimento humano, da estética artística, dos contextos social e cultural da atualidade, das demandas e perspectivas observadas no mercado de trabalho onde os dançarinos e coreógrafos atuarão.

→ ***A organização curricular***

O Projeto propõe uma divisão do currículo em eixos transversais anuais a partir de temas que propiciam discussões acerca da contemporaneidade e do papel instituinte e transformador do artista-educador no mundo contemporâneo. O primeiro ano aborda os pressupostos da *contemporaneidade*; o segundo ano é permeado por aspectos culturais relativos a *identidades*, *diversidade* e *pluralidade*; e o terceiro ano trata da formação do *ser cidadão profissional artista e educador*. Os módulos de estudo e laboratórios têm seus planos de curso e ações pedagógicas balizadas por estes temas, indicando “perspectivas de construção de novas práticas pedagógicas transdisciplinares”<sup>110</sup>, estimulando o diálogo, a troca de informações e experiências, seguida de reflexões críticas.

Gerado primeiramente para o curso de Licenciatura em Dança sobre a base legal da Resolução CNE/CP1/2002 que institui as diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da Educação Básica em nível superior para cursos de licenciatura de graduação plena, da CNE/CP2/2002 que institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura de formação de professores da Educação Básica em nível superior e da Resolução 03/2004 que aprova as diretrizes curriculares nacionais do curso de Graduação em Dança, o Projeto Pedagógico apresenta uma proposta curricular constituída pelo *Eixo Básico*, *Eixo Pedagógico*, pelo *Estágio*, pelos componentes obrigatórios de caráter laboratorial *Prático*, pelos componentes de caráter *Optativo* e pelas *Atividades Complementares*. Hoje, após meu percurso no campo curricular, percebo aqui, minha querida Terpsícore, uma fragmentação na gênese deste currículo sobre a qual gostaria de discutir também no nosso próximo encontro.

No quadro da página seguinte você pode visualizar melhor a proposta curricular na distribuição semestral dos módulos, laboratórios, componentes optativos e da pedagogia, com suas cargas horárias específicas.

---

<sup>110</sup> BRASIL, 2004, p-12.

<b>SEMESTRE</b>	<b>COMPONENTES CURRICULARES</b>	<b>CARGA HORÁRIA SEMESTRAL</b>	<b>CARGA HORÁRIA SEMANAL</b>
1º.	Estudos do Corpo I	204	12
	Estudos dos Processos Criativos I	102	06
	Estudos Crítico-Analíticos I	102	06
	Laboratório de Condicionamento Corporal I	34	02
		<b>TOTAL: 442</b>	<b>TOTAL: 26</b>
2º.	Estudos do Corpo II	204	12
	Estudos dos Processos Criativos II	102	06
	Estudos Crítico-Analíticos II	102	06
	Laboratório de Condicionamento Corporal II	34	02
		<b>TOTAL: 442</b>	<b>TOTAL: 26</b>
3º.	Estudos do Corpo III	221	13
	Estudos dos Processos Criativos III	102	06
	Estudos Crítico-Analíticos III	102	06
	OPTATIVA	51	03
		<b>TOTAL: 476</b>	<b>TOTAL: 28</b>
4º.	Estudos do Corpo IV	221	13
	Estudos dos Processos Criativos IV	102	06
	Estudos Crítico-Analíticos IV	51	03
	Fundamentos Psicológicos da Educação	68	04
		<b>TOTAL: 442</b>	<b>TOTAL: 26</b>
5º.	Laboratório do Corpo I	102	06
	Laboratório de Criação Coreográfica I	102	06
	Arte como Tecnologia Educacional I	85	05
	Didática e Práxis Pedagógica I	68	04
	OPTATIVA	51	03
		<b>TOTAL: 408</b>	<b>TOTAL: 24</b>
6º.	Laboratório do Corpo II	102	06
	Laboratório de Criação Coreográfica II	102	06
	Arte como Tecnologia da Educação II	51	03
	Didática e Práxis Pedagógica II	68	04
	Organização da Educação Brasileira	68	04
		<b>TOTAL: 391</b>	<b>TOTAL: 23</b>
7º.	Prática da Dança na Educação	136	08
	Optativa Educação	68	04
	OPTATIVA	68	04
		<b>TOTAL: 272</b>	<b>TOTAL: 16</b>

**Figura 2** – Quadro de componentes curriculares da Licenciatura proposto pela reforma em 2005

Seguindo a orientação da Resolução CNE/CP2/2002 que institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, que devem integralizar o mínimo de 1.800 horas de conteúdos curriculares de natureza científico-cultural, 400 horas de prática como componente curricular, 400 horas de estágio supervisionado e 200 horas de atividades complementares de natureza acadêmico-científico-culturais, nossa proposta curricular, como você pode ver no quadro abaixo, possui uma carga horária total de 3.073 horas.

SEMESTRE	EIXO BÁSICO	EIXO PEDAG.	PRÁTICO (LAB.)	ESTÁGIO	SUB-TOTAL	OPTAT.	TOTAL	
1 <sup>o</sup> .	408		34		442		442	
2 <sup>o</sup> .	408		34		442		442	
3 <sup>o</sup> .	425				425	51	476	
4 <sup>o</sup> .	374	68			442		442	
5 <sup>o</sup> .			204	153	357	51	408	
6 <sup>o</sup> .		68	204	119	391		391	
7 <sup>o</sup> .		68		136	204	68	272	
<b>SUB-TOTAL</b>	<b>1.615</b>	<b>204</b>	<b>476</b>	<b>408</b>	<b>2.703</b>	<b>170</b>	<b>2.873</b>	
Atividades Complementares								200
<b>TOTAL</b>								<b>3.073</b>

**Figura 3** – Distribuição da carga horária dos eixos da Licenciatura proposta pela reforma em 2005

A proposta curricular do Projeto Pedagógico apresenta um *Eixo Básico* formado por módulos obrigatórios de cunho teórico-prático que somam um total de 1.615 horas. Divididos em três subáreas e distribuídos nos quatro primeiros semestres, esses módulos são assim descritos:

- Estudos do Corpo I, II, III e IV – objetiva o estudo e aquisição de técnicas e práticas corporais, o desenvolvimento de habilidades motoras respaldadas em fundamentos teóricos da cinesiologia e o estudo histórico de técnicas de dança;
- Estudos dos Processos Criativos I, II, III e IV – objetiva despertar o interesse pela pesquisa dos elementos constitutivos e estruturais da criação em dança, da experimentação e investigação das relações com outras formas artísticas, como complementares para a elaboração da produção e criação cênica contemporânea;
- Estudos Crítico-Analíticos I, II, III e IV – objetiva a construção de um aporte teórico que privilegie a dança como área de conhecimento em seus aspectos filosóficos, históricos e conceituais.

Os componentes obrigatórios de cunho *Prático* são denominados laboratórios e são também divididos em três subáreas e distribuídos em dois semestres somando 476 horas. Eu particularmente acho desnecessário em um currículo de dança a obrigatoriedade da existência de um eixo de cunho meramente prático demarcando uma clara fragmentação quando propomos a interação entre teoria e prática em todo o currículo. Isso não era proposta nossa, mas lembro que Rangel precisou reorganizar os componentes para obedecer à Resolução CNE/CP2/2002 e incluir os laboratórios na categoria de cunho prático obrigatório. São eles:

- Laboratório de Condicionamento Corporal I e II – objetiva o estudo e desenvolvimento dos componentes básicos do condicionamento físico;
- Laboratório de Corpo I e II – objetiva a exploração individual de princípios técnicos e criativos para a elaboração cênica da dança;
- Laboratório de Criação I e II – objetiva a investigação de identidades artísticas, o desenvolvimento de pesquisas coreográficas, o aperfeiçoamento da performance e o conhecimento de matrizes estético/coreográficas, priorizando tendências contemporâneas.

O *Eixo Pedagógico* é composto por componentes obrigatórios ofertados pela Faculdade de Educação como Organização da Educação Brasileira, Fundamentos Psicológicos da Educação e um componente optativo somando um total de 204 horas. Na proposta curricular o *Estágio* é composto por um conjunto de componentes que somam um total de 408 horas. São eles: Didática I e II, Prática Pedagógica I e II, Dança como Tecnologia Educacional I e II e Prática da Dança na Educação.

O texto do Projeto Político Pedagógico, acompanhando a Resolução 03/2004, descreve as Atividades Complementares como o reconhecimento de atividades realizadas pelos alunos independentemente do vínculo acadêmico com a UFBA. Essas atividades, na maioria dos casos, estão relacionadas ao mundo do trabalho, à sociedade ou mesmo a outras atividades e experiências desenvolvidas no campo de interesse do aluno. Está incluída tanto a participação em atividades e projetos acadêmicos de extensão ou pesquisa, quanto a execução de projetos individuais voltados para a investigação de novas abordagens de educação e arte, experimentos artísticos e participação em grupos.

Desde a aprovação do Projeto pela Câmara, houve apenas um único ajuste em 2009 pela obrigatoriedade do Decreto 5.626/05 que institui para todos os cursos de licenciatura do país a obrigatoriedade do componente curricular Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS). Nas licenciaturas da UFBA a carga horária semestral deste componente é de 34 horas, o que resultou em um aumento da carga horária total do nosso curso para 3.107 horas.

No quadro abaixo, ainda hoje denominado Grade Curricular e encontrado no Sistema Acadêmico da UFBA você pode verificar o componente LIBRAS sendo oferecido no quarto semestre assim como a atual carga horária total do Curso e a relação dos componentes optativos ampliada e atualizada em 2009.

UFBA - Universidade Federal da Bahia - Sistema Acadêmico  
R00041 - Grade Curricular (Curso)

23/03/2012 13:06

Curso: 503120 Currículo: 2009-2 Turno: Diurno Duração em anos: Mínima 3,5 Média 4 Máxima 6  
Dança

Área: Artes Titulação: Licenciado em Dança

Habilitação: Licenciatura

Base Legal: DATA DE INÍCIO: 06.03.1956. RECONHECIMENTO: PARECER CFE Nº 167 DE 27.12.1962.  
DIRETRIZES CURRICULARES: PARECER CNE/CES Nº 146 DE 2002.

1º SEMESTRE	Crédito / Semestre	0	Horas / Semana	26	Horas / Semestre	442
Disciplina			C.H.	CR	Nat.	Gr Pré Requisito
DANA01 MID: ESTUDO DO CORPO I			204	0	OB	
DANA05 MID: ESTUDOS CRITICO-ANALITICOS I			102	0	OB	
DANA09 MID: ESTUDOS DOS PROCESSOS CRIATIVOS I			102	0	OB	
DANA13 MID: LABORATÓRIO DE CONDICIONAMENTO COI			34	0	OB	
2º SEMESTRE	Crédito / Semestre	0	Horas / Semana	26	Horas / Semestre	442
Disciplina			C.H.	CR	Nat.	Gr Pré Requisito
DANA02 MID: ESTUDO DO CORPO II			204	0	OB	
DANA06 MID: ESTUDOS CRITICO-ANALITICOS II			102	0	OB	
DANA10 MID: ESTUDOS DOS PROCESSOS CRIATIVOS II			102	0	OB	
DANA14 MID: LABORATÓRIO DE CONDICIONAMENTO COI			34	0	OB	
3º SEMESTRE	Crédito / Semestre	0	Horas / Semana	28	Horas / Semestre	476
Disciplina			C.H.	CR	Nat.	Gr Pré Requisito
DANA03 MID: ESTUDO DO CORPO III			221	0	OB	
DANA07 MID: ESTUDOS CRITICO-ANALITICOS III			102	0	OB	
DANA11 MID: ESTUDOS DOS PROCESSOS CRIATIVOS III			102	0	OB	
OPT051 OPTATIVA 051			51	0	OP	
4º SEMESTRE	Crédito / Semestre	0	Horas / Semana	28	Horas / Semestre	476
Disciplina			C.H.	CR	Nat.	Gr Pré Requisito
DANA04 MID: ESTUDO DO CORPO IV			221	0	OB	
DANA08 MID: ESTUDOS CRITICO-ANALITICOS IV			51	0	OB	
DANA12 MID: ESTUDOS DOS PROCESSOS CRIATIVOS IV			102	0	OB	
EDCA01 FUNDAMENTOS PSICOLÓGICOS DA EDUCAÇÃO			68	0	OB	
LETE46 LIBRAS-LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS			34	0	OB	
5º SEMESTRE	Crédito / Semestre	0	Horas / Semana	24	Horas / Semestre	408
Disciplina			C.H.	CR	Nat.	Gr Pré Requisito
DANA16 MID: LABORATÓRIO DE CRIAÇÃO COREOGRÁFIC			102	0	OB	
DANA18 MID: DANÇA COMO TECNOLOGIA EDUCACIONAL			68	0	OB	
DANA21 MID: LABORATÓRIO DO CORPO I			102	0	OB	
EDCA11 DIDÁTICA E PRAXIS PEDAGÓGICA I			68	0	OB	
OPT068 OPTATIVA 068			68	0	OP	
6º SEMESTRE	Crédito / Semestre	0	Horas / Semana	24	Horas / Semestre	408
Disciplina			C.H.	CR	Nat.	Gr Pré Requisito
DANA17 MID: LABORATÓRIO DE CRIAÇÃO COREOGRÁFIC			102	0	OB	
DANA19 MID: DANÇA COMO TECNOLOGIA EDUCACIONAL			68	0	OB	
DANA22 MID: LABORATÓRIO DO CORPO II			102	0	OB	
EDCA02 ORGANIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA 2			68	0	OB	
EDCA12 DIDÁTICA E PRAXIS PEDAGÓGICA II			68	0	OB	01 EDCA11
7º SEMESTRE	Crédito / Semestre	0	Horas / Semana	15	Horas / Semestre	255
Disciplina			C.H.	CR	Nat.	Gr Pré Requisito
DANA20 MID: PRÁTICA DA DANÇA NA EDUCAÇÃO			136	0	OB	
OPT051 OPTATIVA 051			51	0	OP	
OPT068 OPTATIVA 068			68	0	OP	
OPTATIVAS						
Disciplina			C.H.	CR	Nat.	Gr Pré Requisito
DAN001 METODO DE TREINAMENTO INDIVIDUAL			68	0	OP	
DAN155 TECNICA DO BALLET CLASSICO I			68	0	OP	
DAN156 TECNICA DO BALLET CLASSICO II			68	0	OP	
DAN164 DANCA DE CARATER I			68	0	OP	
DAN165 DANCA DE CARATER II			68	0	OP	
DAN263 CINESIOLOGIA NA DANCA II			51	0	OP	

Pág. 1 de 3

**Figura 4** – Quadro dos componentes curriculares da Licenciatura em 2009 após a inclusão do componente LIBRAS

OPTATIVAS					
Disciplina	C.H.	CR	Nat.	Gr	Pré Requisito
DANA23 INVESTIGAÇÃO CÊNICA	68	0	OP		
DANA89 CORPO E MOVIMENTO	51	0	OP		
EDC221 GINASTICA RTTMICA DESPORTIVA I	68	0	OP		
EDC242 YOGA	85	0	OP		
EDC266 INTRODUCAO A INFORMATICA NA EDUCACAO	102	0	OP		
EDC273 ANTROPOLOGIA DA EDUCAÇÃO	68	0	OP		
EDC275 HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO 2	68	0	OP		
EDC283 CURRICULO	68	0	OP		
EDC286 AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM	68	0	OP		
EDC288 ESTATISTICA EDUCACIONAL	68	0	OP		
EDC290 EDUCACAO INFANTIL	68	0	OP		
EDC291 EDUCACAO DE JOVENS E ADULTOS	68	0	OP		
EDC304 ARTE-EDUCAÇÃO	68	0	OP		
EDCA03 FILOSOFIA E EDUCAÇÃO	68	0	OP		
EDCA04 SOCIEDADE E EDUCAÇÃO	68	0	OP		
EDCA06 ORGANIZAÇÃO E GESTÃO DO TRABALHO PEDAG	68	0	OP		
FCH002 ESTETICA I	68	0	OP		
FCH128 CULTURA BRASILEIRA	51	0	OP		
FCH179 CULTURA BAIANA	68	0	OP		
FCH308 ANTROPOLOGIA DO FOLCLORE	68	0	OP		
ICS011 ANATOMIA ARTISTICA	51	0	OP		
LET053 INGLES INSTRUMENTAL I N-100	51	0	OP		
LET055 ALEMAO INSTRUMENTAL I	51	0	OP		
LETA09 OFICINA DE LEITURA E PRODUÇÃO DE TEXTOS	68	0	OP		
LETA36 LEITURA DE TEXTOS EM LINGUA ESPANHOLA	68	0	OP		
LETA37 LEITURA DE TEXTOS EM LINGUA FRANCESA	68	0	OP		
MUS008 MUSICA E RITMO	68	0	OP		
MUS030 FISILOGIA DA VOZ TECNICA VOCAL I	68	0	OP		
MUS064 ELEMENTOS DE MUSICA I	51	0	OP		
MUS065 ELEMENTOS DE MUSICA II	51	0	OP		
MUS067 FOLCLORE MUSICAL	51	0	OP		
MUS128 CORAL UNIVERSITARIO I	85	0	OP		
TEA060 ELEMENTOS DE TEATRO I	51	0	OP		
TEA085 DICCAO I	68	0	OP		
TEA089 FUNDAMENTOS DO ESPETACULO	51	0	OP		
TEA242 MAQUILAGEM I	85	0	OP		
TEA276 CENOGRAFIA I	68	0	OP		
TEA277 ILUMINACAO I	68	0	OP		

## INTEGRALIZAÇÃO CURRICULAR

Natureza	Disciplina	Nome	Carga Horária		Creditação	
			Máxima	Mínima	Máxima	Mínima
AC		Atividade Complementar	200	200		
OB		Obrigatória	2669	2669		
OP		Optativa	238	238		
		Total	3107	3107	0	0

Natureza	Disciplina	Nome	Grupo	Carga Horária		Creditação	
				Máxima	Mínima	Máxima	Mínima
OE		Optativa de Educação	1	68	68		

## Observação:

Curso de Dança ( 3 módulos obrigatórios com carga horária de 1.615h.Mais 476h.Componentes Curriculares Práticos,204h.de Componentes Curriculares Pedagógicos,408h Estágio, 200h. Atividade Complementares e 238 h de optativas perfazendo um total de 3.073 horas.) O Projeto de Reformulação Curricular de Dança com base na nova L.D.B.( Lei 9.394/96); no Parecer 776/97 do C.N.E, e nas Resoluções 1,2/2002 do C.N.E.Processo Nº 021218/04-27 e Parecer Nº036/05 da C.E.G.

**Figura 5** – Continuação do quadro dos componentes curriculares da Licenciatura com a relação da oferta de disciplinas optativas em 2009



No final do ano 2000, tendo desenhado a proposta curricular e os pressupostos do projeto pedagógico que almejávamos, o grupo de estudo e trabalho propôs que, antes de ser apreciado, aprovado e implantado oficialmente pelos órgãos competentes da UFBA, o currículo fosse submetido a um período experimental para que pudéssemos propor, observar e avaliar novas ações. Implantou-se então um projeto piloto para receber a turma de alunos ingressos no semestre 2001.1 que durou até o semestre 2004.2. Lembro que essa implantação foi realizada com muito entusiasmo até mesmo por alguns professores que não integraram o grupo de estudo e trabalho, mas também com muita dificuldade já que não tínhamos, pela inovação da proposta, parâmetros comparativos com experiências pedagógicas similares na UFBA ou em outras universidades brasileiras. Neste período foram realizadas pelo Colegiado de Graduação algumas avaliações junto ao corpo docente em reuniões regulares, mas sem temporalidade definida. Nessas reuniões buscávamos observar a adequação dos pressupostos do Projeto às ações pedagógicas e à realidade cotidiana da Escola.

Lembrei-me agora que, participando do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFBA, descobri que outra ação similar estava sendo desenvolvida na Faculdade de Educação com a criação do Currículo do Projeto Irecê que também discutia inovações curriculares. Este Projeto, que propõe um curso de formação de professores na cidade de Irecê e Tapiramutá, no interior da Bahia, foi aprovado pela Câmara de Graduação em 2003.

### ➔ *Pressupostos do Projeto Político Pedagógico*

Voltando ao nosso Projeto, o novo currículo, engendrado nesta perspectiva de mundo, propunha mudanças significativas na pedagogia da dança em nível universitário fundamentadas nos seguintes pressupostos:

- Abolir a separação entre teoria e prática, criando módulos de estudos e laboratórios com característica teórico-prática, assumindo que toda prática, seja ela corporal ou criativa, carece de embasamento teórico e toda teoria necessita da ação corporal para torná-la factível;
- Abolir a ideia de disciplina, com seus conteúdos fixos e pré-determinados, e propor componentes curriculares em formato de módulos de estudos e laboratórios transdisciplinares, integrando conhecimentos e propondo conteúdos flexíveis;

- Abolir a obrigatoriedade do pré-requisito entre os componentes curriculares, entendendo que a experiência do aprendizado incidida na troca de informações e na relação com o outro, com o mundo, torna obsoleta a ideia de acúmulo linear de conhecimento;
- Favorecer o trabalho transdisciplinar entre os módulos e laboratórios cruzando informações e propondo ações pedagógicas em conjunto na intenção de proporcionar a ligação entre os diferentes saberes, buscando o entendimento de um mundo complexo relacional;
- Proporcionar a atuação docente em times transdisciplinares para cada uma das turmas (1º, 2º ou 3º ano) nos módulos e laboratórios, desenvolvendo um trabalho coletivo no qual o professor não mais permanece como único docente em sala de aula, favorecendo aos alunos – como também aos professores – um contato multirreferencializado com diferentes experiências e fontes de conhecimento;
- Considerar o professor como mediador e facilitador do processo de ensino-aprendizagem e não de único detentor do conhecimento e muito menos de modelo a ser seguido e copiado, tornando-o também um ser “aprendente”;
- Buscar no aluno uma postura crítica e investigativa tendo como base os quatro pilares do conhecimento contemporâneo – aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser<sup>111</sup> – transformando-o em co-autor de sua própria formação;
- Adotar a ideia de que cada turma possui perfil específico e diferenciado e que cada aluno é um corpo idiossincrático com histórias e características próprias, e que o trabalho a ser desenvolvido deve considerar a diversidade de identidades de grupos e indivíduos.

Estes pressupostos não se encontram itemizados no Projeto Pedagógico, mas sim disseminados pelo texto.

Assim, querida Terpsícore, em 05 de outubro de 2004 – trinta e três anos após a reforma curricular de 1971, na qual o Ministério da Educação determinou o currículo mínimo para os

---

<sup>111</sup> Pilares desenvolvidos pela *Comissão Internacional sobre a Educação para o Século XXI*, coordenada por Jacques Delors em uma iniciativa da UNESCO (MORIN, 2006).

cursos de graduação em dança – a Escola de Dança da Universidade Federal da Bahia apresentou à Câmara de Ensino de Graduação o Projeto Pedagógico aprovado pelo Colegiado de Graduação em Dança em 14 de setembro de 2004 e intitulado *Uma Nova Proposta Político-Pedagógica para o Curso de Graduação em Dança*. Pautado em paradigmas educacionais consonantes com o mundo contemporâneo, este projeto modificou a prática pedagógica nos processos de ensino-aprendizagem da dança naquele ambiente universitário.

Como falei anteriormente, a partir da orientação da Pró-Reitoria de Ensino de Graduação em convocar primeiramente os cursos de licenciatura, esta primeira proposta incluía apenas a reforma do Curso de Licenciatura em Dança, ficando para ser encaminhada posteriormente à Câmara de Graduação a reforma do Curso de Dançarino Profissional que, dentre outras mudanças, proporia também a modificação do nome para Curso de Bacharel em Dança. A proposta da reforma da Licenciatura foi devolvida em diligência pela Câmara de Graduação ao Colegiado dos Cursos de Graduação em Dança para que fossem incluídas as perspectivas referentes à avaliação e à equivalência entre os componentes curriculares novos e antigos para os alunos já em curso, pois o texto encaminhado à Câmara não fazia referência a essas questões. Como bem lembrado por minha orientadora, essa equivalência entre componentes novos e antigos, de fato, não existe entre propostas curriculares distintas. Talvez o termo *equivalência*, neste caso, esteja sendo utilizado apenas por uma necessidade burocrática. De todo modo, obedecendo à diligência, encaminhamos à Câmara de Graduação os quadros de “equivalência” entre as antigas disciplinas e os novos módulos e laboratórios para os alunos já em curso. Você poderá ter uma ideia melhor sobre isso nos quadros a seguir.

**ESTRUTURA CURRICULAR CURSO DE LICENCIATURA EM DANÇA**

SEMESTRE	MÓDULOS ATUAIS	CARGA HORÁRIA SEMESTRE	CARGA HORÁRIA SEMANAL	EQUIVALÊNCIA ANTIGAS DISCIPLINAS	CARGA HORÁRIA SEMESTRE	CARGA HORÁRIA SEMANAL	DEPARTAMENTO
1º	ESTUDOS DO CORPO I	204	12	Técnica de Dança Moderna I Ritmica Condicionamento Corporal I	120 60 30	08 04 02	I - Técnicas e Práticas Corporais
	ESTUDOS CRÍTICO – ANALÍTICOS I	102	06	Estética	75	05	
	ESTUDOS DE PROCESSOS CRIATIVOS I	102	06	Improvisação I Elementos de Música I	45 45	03 03	
	LABORATORIO CONDICIONAMENTO CORPORAL I	34	2	Condicionamento Corporal I	30	02	II - Teoria e Criação Coreográfica
	<b>TOTAL CARGA HORÁRIA</b>	<b>442 h</b>	<b>26 h</b>	<b>TOTAL CARGA HORÁRIA</b>	<b>375 h</b>	<b>25 h</b>	
2º	ESTUDOS DO CORPO II	204	12	Técnica de Dança Moderna II Cineslogia I	120 60	08 04	I - Técnicas e Práticas Corporais
	LABORATORIO CONDICIONAMENTO CORPORAL II	34	02	Condicionamento Corporal II	30	02	
	ESTUDOS DE PROCESSOS CRIATIVOS II	102	06	Improvisação II Estudo do Espaço	45 45	03 03	
	ESTUDOS CRÍTICO – ANALÍTICOS II	102	06	Estudos Introdutórios à Pesquisa História da Dança I	45 45	03 03	II - Teoria e Criação Coreográfica
	<b>TOTAL CARGA HORÁRIA</b>	<b>442 h</b>	<b>26 h</b>	<b>TOTAL CARGA HORÁRIA</b>	<b>390 h</b>	<b>26 h</b>	

**Figura 6 – Quadro de equivalência entre os componentes do 1º e 2º semestres**

SEMESTRE	MÓDULOS ATUAIS	CARGA HORÁRIA SEMESTRE	CARGA HORÁRIA SEMANAL	EQUIVALÊNCIA ANTIGAS DISCIPLINAS	CARGA HORÁRIA SEMESTRE	CARGA HORÁRIA SEMANAL	DEPARTAMENTO
3°	ESTUDOS DO CORPO III	221	13	Técnica de Dança Moderna III Cinesiologia II Anatomia Artística	90 60 45	06 04 03	I - Técnicas e Práticas Corporais
	ESTUDOS CRÍTICO - ANALÍTICOS III	102	06	História da Dança II Filosofia da Dança	45 60	03 04	
	ESTUDOS DE PROCESSOS CRIATIVOS III	102	06	Improvisação III Elementos de Música II	45 45	03 03	
	OPTATIVA	51	03				
<b>TOTAL CARGA HORÁRIA</b>		<b>476 h</b>	<b>28 h</b>	<b>TOTAL CARGA HORÁRIA</b>	<b>420 hs</b>	<b>28</b>	
4°	ESTUDOS DO CORPO IV	221	13	Técnica de Dança Moderna IV Dança Folclórica Estudo do Movimento	90 45 60	06 03 04	I - Técnicas e Práticas Corporais
	ESTUDOS DE PROCESSOS CRIATIVOS IV	102	06	Improvisação IV Estudo da Forma	45 45	03 03	
	ESTUDOS CRÍTICO - ANALÍTICOS IV	51	03	Fundamentos da Dança	60	04	II - Teoria e Criação Coreográfica
	FUNDAMENTOS PSICOLÓGICOS DA EDUCAÇÃO	68	04	Psicologia da Educação	75	05	Departamento I FACED
<b>TOTAL</b>		<b>442 h</b>	<b>26 h</b>	<b>TOTAL</b>	<b>420</b>	<b>28</b>	

Figura 7 – Quadro de equivalência entre os componentes do 3º e 4º semestres

SEMESTRE	MÓDULOS ATUAIS	CARGA HORÁRIA SEMESTRE	CARGA HORÁRIA SEMANAL	EQUIVALÊNCIA ANTIGAS DISCIPLINAS	CARGA HORÁRIA SEMESTRE	CARGA HORÁRIA SEMANAL	DEPARTAMENTO
5º	LABORATÓRIO DO CORPO I	102	06	Técnica de Dança Moderna V	90	06	I - Técnicas e Práticas Corporais
	LABORATÓRIO DE CRIAÇÃO COREOGRÁFICA I	102	06	Técnica do Ballet Clássico I Coreografia em Grupo I Composição Solística I	90	06	
	ARTE COMO TECNOLOGIA EDUCACIONAL I	85	05	Metodologia da Dança I	60	04	II - Teoria e Criação Coreográfica
	DIDÁTICA E PRÁXIS PEDAGÓGICA I	68	04				Departamento II da FACED
	OPTATIVA	51	03	OPTATIVA			
	<b>TOTAL</b>		<b>408 h</b>	<b>24 h</b>	<b>TOTAL CARGA HORÁRIA</b>	<b>420</b>	<b>28</b>
6º	LABORATÓRIO DO CORPO II	102	06	Técnica de Dança Moderna V	90	06	I - Técnicas e Práticas Corporais
	LABORATÓRIO DE CRIAÇÃO COREOGRÁFICA II	102	06	Técnica do Ballet Clássico I Coreografia em Grupo I Composição Solística I	90	06	
	ARTE COMO TECNOLOGIA EDUCACIONAL II	51	03	Metodologia da Dança I	60	04	II - Teoria e Criação Coreográfica
	DIDÁTICA E PRÁXIS PEDAGÓGICA II	68	04	Didática			Departamento II da FACED
	ORGANIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA	68	04	Estrutura e Funcionamento do Ensino	60	3	Departamento I da FACED
	<b>TOTAL CARGA HORÁRIA</b>		<b>391 h</b>	<b>23 h</b>	<b>TOTAL CARGA HORÁRIA</b>	<b>420 hs</b>	<b>27 hs</b>

Figura 8 – Quadro de equivalência entre os componentes do 5º e 6º semestres

SEMESTRE	MÓDULOS ATUAIS	CARGA HORÁRIA SEMESTRE	CARGA HORÁRIA SEMANAL	EQUIVALÊNCIA ANTIGAS DISCIPLINAS	DEPARTAMENTO
7	OPTATIVA EM EDUCAÇÃO	68	04	DIDÁTICA	105 07 Departamento II da FACED
	OPTATIVA	68	04	OPTATIVA	60 04
	PRÁTICA DE ENSINO	136	08	PRÁTICA DE ENSINO	315 21 II - Teoria e Criação Coreográfica
<b>TOTAL CARGA HORÁRIA</b>		<b>272h</b>	<b>16 h</b>	<b>TOTAL CARGA HORÁRIA</b>	<b>480 32</b>
	ATIVIDADE COMPLEMENTAR	200 hs			
<b>TOTAL GERAL</b>		<b>3.073 h</b>		<b>TOTAL GERAL</b>	<b>2.970</b>

**Figura 9** – Quadro de equivalência entre os componentes do 7º semestre

### → *Perspectivas avaliativas do Projeto Pedagógico*

Junto ao quadro de equivalência encaminhou-se também um texto contendo as perspectivas avaliativas do Projeto Pedagógico apresentando os seguintes princípios norteadores:

- As avaliações em arte enfatizam as descobertas, valorizam o novo e a experimentação, exercitando a flexibilidade, a atenção, a disciplina com o outro, com alterações e mudanças de comportamento e atitudes;
- O processo avaliativo de ensino-aprendizagem é considerado dialógico, contínuo, pressupondo transformações pessoais (professor e aluno) e do conhecimento (complexo e dinâmico);
- A avaliação deve se dar de forma processual em que professores e alunos se revezam no papel de observadores, acompanhando e monitorando o desenvolvimento de todas as atividades, possibilitando alterações de rumo, no que diz respeito a métodos e atitudes;
- O foco central da avaliação deve ser o aluno e não o conhecimento;
- O processo de ensino-aprendizagem é um processo contínuo, mutável e a avaliação deve acontecer em todo o processo, não se restringindo à sua conclusão ou finalização;
- No processo de ensino-aprendizagem não há voltas, não se tem perdas, sempre há ganhos. Mesmo lidando com dificuldades o processo oferece novas aquisições e possibilidades de crescimento e transformação;
- O que não se conseguiu numa fase ou etapa, deve se estabelecer como meta para a próxima. Educador e educando devem compreender o que houve de dificuldades, avaliar conjuntamente, e, se necessário, promover alterações e mudanças de estratégias metodológicas.

Acreditando que em processos educacionais vivenciados sempre há aproveitamento, o texto indica que o aluno que não alcançar o conceito mínimo estabelecido pela UFBA será reprovado, mas poderá seguir adiante com sua turma original, mantendo a pendência naquele



módulo ou daquela carga horária para ser cumprida até o final do curso, podendo também ser dispensado desta pendência após realizar avaliações posteriores.

Assim, minha querida, esclarecidas todas as pendências, a Câmara de Graduação, em reunião plenária em 18 de janeiro de 2005, aprovou por unanimidade o parecer de número 036/05 emitido pela professora Cristina Melo favorável à implantação do novo Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura em Dança da UFBA.

Após a aprovação pela Câmara o Projeto Político Pedagógico foi institucionalizado, porém o currículo, experimentado na fase piloto, já não era mais desconhecido. Alguns dos seus pressupostos já estavam incorporados e entendidos por parte da comunidade. Outros, todavia, ainda encontravam barreiras fortemente edificadas na história da educação e nos hábitos desenvolvidos e sedimentados na história curricular da Escola de Dança da UFBA.

Após dez anos da implantação do projeto piloto percebo alguns problemas antigos ainda sem solução agravados também pela falta de noção da comunidade interna de como eles se desenvolveram e como podem ser solucionados. Além disso, a gestão da coordenação do Colegiado que sucedeu Rangel por um período de quatro anos não realizou avaliações do currículo, o que, de certo modo, provocou a sedimentação dos problemas já existentes e a instituição de novos.

O entendimento e aceitação unânime do corpo docente em relação aos pressupostos do novo Projeto e à implantação do currículo foram utópicos. Por outro lado, os pontos de vista dos que discordam são importantes na avaliação do currículo, lembrando que nenhuma verdade é absoluta e que a realidade, como falamos no nosso último encontro, é multirreferencializada e se constrói na diversidade e nas diferenças. Acredito que mudanças educacionais só ocorrem com o empreendimento coletivo e, portanto, os problemas só poderão ser resolvidos quando a comunidade conseguir de fato conhecê-los e confrontá-los com todas as discordâncias. O professor Luís Henrique Sommer diz: “é imperioso analisar o que nossas práticas concretas estão produzindo em termos de transformações na escola hoje. Coisa difícil, admito, porque estamos no meio da tempestade, somos sujeitos e objetos destas

transformações”<sup>112</sup>. De fato, não é uma tarefa fácil, mesmo porque mudanças no âmbito educacional não acontecem da noite para o dia, e talvez nem em dez anos.

→ ***Levantando problemas***

Desde a implantação do projeto piloto pude aos poucos perceber alguns problemas referentes à proposta curricular e outros que foram se desenvolvendo no cotidiano do currículo, tais como:

- A separação dos módulos por área de estudo específica (Estudos do Corpo, Estudos dos Processos Criativos e Estudos Crítico-Analíticos), que apesar de proporcionar novos métodos de ensino, ainda secciona o conhecimento ficando ao cargo do time de professores o interesse de transversalizar ou não seu conteúdo com o de outros módulos.
- A separação estrutural no currículo entre teoria e prática – contradizendo um dos seus pressupostos – que parece ainda resvalar na separação entre corpo e mente, quando as aulas dos módulos, por exemplo, parecem abordar um *corpo que se move* (Estudos do Corpo) um *corpo que cria* (Estudos dos Processos Criativos) e um *corpo que pensa* (Estudos Crítico-Analíticos).
- A resistência de alguns professores em se libertar da posição de detentores do conhecimento, inibindo as ações propostas pelos alunos e impedindo-os de se tornarem coautores de sua própria formação.
- A dificuldade em transversalizar ações pedagógicas entre os módulos em virtude do aumento não computado da carga horária de trabalho do docente.
- A tendência dos times docentes nos módulos de estudos não funcionarem como um núcleo de coordenação quando professores com experiências e especializações muito distintas são colocados juntos. Nestes casos cada docente passa a dar sua aula individualmente, contando apenas com a presença dos outros na observação das aulas, reduzindo a possibilidade de troca e avanço do conhecimento.

---

<sup>112</sup> SOMMER, 2012, p-62.

- A insistência em construir programas dos componentes curriculares baseados apenas nos conteúdos conceituais, não ampliando para o universo dos procedimentos e das atitudes.
- A dificuldade dos alunos vindos do ensino médio com histórico de formação construído em um contexto educacional onde o professor determina as diretrizes do processo educacional, ao encontrarem um curso que propõe uma postura investigativa, curiosa e ativa, provocando uma desmotivação inicial.

Bom, minha querida, espero que estas informações tenham lhe proporcionado um conhecimento mais amplo e aprofundado acerca do nosso Projeto Político Pedagógico. No nosso próximo encontro pretendo falar da análise realizada a partir do cruzamento de todas essas informações na intenção de desenvolver um amplo, multirreferencializado e atualizado painel avaliativo do nosso currículo.

Conto com sua ajuda!

Grande abraço e até breve.

## ***SEGUNDA CARTA***

Querida Musa,

Ontem à noite fiquei pensando que, antes do nosso próximo encontro, seria importante você saber também como se deu o levantamento das informações necessárias à pesquisa. Assim, mesmo achando que estou abusando do seu tempo de musa, resolvi lhe escrever mais uma carta apresentando os métodos e ações utilizadas nessa etapa. Achei também importante apresentar alguns conceitos de pesquisa qualitativa relevantes neste estudo.

Espero não lhe incomodar (muito)!

### **→ *Uma pesquisa qualitativa***

Antes de iniciar a descrição dos métodos e ações desenvolvidas trago aqui cinco características básicas da pesquisa qualitativa apresentadas por Menga Lüdke e Marli André<sup>113</sup>, citando Bogdan e Biklen. São elas: 1) a pesquisa qualitativa tem o ambiente como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento, o que supõe o contato direto do pesquisador com o ambiente e com o fenômeno que está sendo investigado; 2) os dados gerados são predominantemente descritivos, valorizando as situações, acontecimentos e principalmente os indivíduos, atentando para o maior número possível de elementos presentes na situação estudada, inclusive os de característica subjetiva; 3) a preocupação com o processo do estudo é maior do que com o produto, verificando “como” o problema se manifesta nas atividades, nos procedimentos e nas interações cotidianas; 4) o “significado” que as pessoas dão às coisas e à sua vida são focos de atenção especial do pesquisador, o qual busca entender a perspectiva dos participantes considerando os diferentes pontos de vista; 5) a análise dos dados tende a seguir um processo indutivo no qual o pesquisador não se preocupa em buscar evidências que comprovem hipóteses definidas antes do início do estudo, formando abstrações que se consolidam durante todo o percurso e principalmente a partir da inspeção dos dados. As autoras entendem que é a partir da interrogação que o pesquisador faz sobre o tema, baseado em tudo que ele conhece do assunto, que vai sendo construído o conhecimento sobre o fato pesquisado. Para elas “o papel do pesquisador é justamente o de servir como veículo inteligente e ativo entre esse

---

<sup>113</sup> LÜDKE/ANDRÉ, 1986.

conhecimento acumulado na área e as novas evidências que serão estabelecidas a partir da pesquisa”<sup>114</sup>.

Philippe Henry<sup>115</sup> enumera outras características, às quais acho também interessante apresentar para você, pois cabem muito bem neste contexto. São elas: 1) A abordagem compreensiva do fenômeno buscando coerência de significações; 2) A empatia entre o pesquisador e seu objeto de estudo; 3) A compreensão aprofundada de situações humanas concretas, levando em conta sua complexidade e dinâmica própria; 4) O pesquisador como principal ferramenta metodológica participando dos processos e eventos que estuda; 5) O desenvolvimento a partir de uma síntese progressiva, buscando destacar pouco a pouco uma interpretação compreensiva dos fenômenos estudados; 6) A importância da linguagem oral, escrita e não-verbal (gestos, sons, cores, etc.); e 7) A utilização de métodos que permitam ao pesquisador lidar com a subjetividade inerente aos fenômenos humanos, elucidando e compreendendo-os. Para Henry a pesquisa qualitativa propõe uma nova interpretação significativa da realidade, sem pretender ser absoluta e definitiva.

A pesquisa qualitativa é sustentada pelo paradigma compreensivo que busca uma nova e aprofundada compreensão dos fenômenos humanos e sociais e fundamenta-se na capacidade humana de apreender o já vivido ou sentido por outros seres humanos e pelo próprio indivíduo pesquisador. Daí a importância dada aos sujeitos e ao pesquisador, um observador participante, consciente de atuar nos eventos e processos estudados. A abordagem compreensiva em uma pesquisa revela a diluição da fronteira entre o pesquisador e seu objeto de estudo. Para Renata Pitombo<sup>116</sup> “A abordagem compreensiva afirma a interdependência do objeto e do sujeito”. Nesta pesquisa, minha querida Terpsícore, a relação entre sujeito e objeto foi mesmo além da empatia e além da ideia do pesquisador como principal ferramenta metodológica. De certa forma tornei-me também objeto de mim mesmo ao analisar uma reforma curricular da qual fui proponente.

À medida que a pesquisa foi avançando houve acréscimos e modificações no estado inicial das informações, até mesmo porque a revisão bibliográfica aconteceu, e ainda acontece, na intenção de rever teóricos e pensadores da educação, currículo, formação, dança, corpo, dentre outras áreas. Pierre Deslauriers e Michèle Kérisit, citando Strauss e Corbin,

---

<sup>114</sup> LÜDKE/ANDRÉ, 1986, p-05.

<sup>115</sup> HENRY, 1999.

<sup>116</sup> PITOMBO, 2000, p-280.

entendem que durante toda a pesquisa é preciso continuar revisando o conjunto da documentação, alternando leitura e análise de informações<sup>117</sup>.

### → *Buscando informações*

O levantamento das informações necessárias para a avaliação do currículo esteve contida em três ações principais. A primeira delas se deu na interação com o Colegiado dos Cursos de Graduação em Dança. Após alguns encontros comigo e a professora coordenadora Jussara Setenta, o Colegiado propôs o *I Workshop de Avaliação do Projeto Político Pedagógico dos Cursos de Dança* com participação dos corpos docente e discente nos dias 28 e 29 de setembro e 01 de outubro de 2010. Com o propósito de avaliar o currículo após a reforma, suas bases epistemológicas e as abordagens pedagógicas desenvolvidas no curso atualmente, esta ação coletiva, coordenada por mim e por Setenta, envolveu vinte e um professores do quadro efetivo, quatro professores substitutos e um número aproximado de vinte alunos. A intenção era identificar problemas, encontrar soluções e provocar mudanças no cotidiano curricular, ventilando, inclusive, a possibilidade de se pensar uma nova reforma do currículo. Apesar de não ser uma ação específica da pesquisa, mas elaborado em conjunto com a pesquisa, este *Workshop* fez emergir um amplo painel de informações importantes para análise e avaliação do currículo.

A segunda ação foi a realização de entrevistas semiestruturadas com professores e alunos da Escola divididos nos seguintes grupos: dois professores que apoiaram e apoiam explicitamente a reforma; dois professores que têm manifestado críticas aos pressupostos da reforma e ao novo currículo; dois alunos que concluíram o curso após a implantação da reforma; e dois alunos que se encontram em curso. Com as experiências diferenciadas desses grupos construí um quadro multirreferencializado de informações necessárias à pesquisa.

E a terceira ação conteve entrevistas realizadas com coordenadores de alguns cursos de dança de nível superior em Berlim e foi proporcionada pelo Programa de Doutorado Sanduíche no Exterior (PDSE) promovido pela CAPES, do qual recebi uma bolsa de pesquisa para a Alemanha pelo período de quatro meses.

### → *Experiência na Alemanha*

Aconteceu que após uma análise da proposta curricular do curso de Bacharelado de Ciências da Dança e do Teatro da Universidade Livre de Berlim (*Freie Universität Berlin*) percebi que seria importante para a pesquisa confrontar também as experiências curriculares

---

<sup>117</sup> DESLAURIERS/KÉRISIT, 2008, p-137.

de alguns cursos de graduação em dança no exterior, na intenção de buscar parâmetros outros que respaldassem as reflexões e conclusões da pesquisa. O currículo do curso de dança e teatro desta universidade alemã, apesar da ênfase nas informações de cunho teórico, possui, assim como o nosso, uma organização baseada em módulos de ensino interdisciplinares. Em contato mantido com a Professora Doutora Susanne Foellmer, ao proferir uma palestra em Berlim em abril de 2009, na qual apresentei nosso atual Projeto Político Pedagógico, e em outro encontro ocorrido em maio de 2011, percebi que ambos os cursos propunham uma metodologia diferenciada pautada na multirreferencialidade e na coparticipação do aluno, buscando desenvolver nele uma postura crítica em relação ao conhecimento da dança e ao contexto sociocultural em que vive. Achei então que o diálogo com ambientes acadêmicos em dança com tais características seria de grande importância para a pesquisa.

A intenção era levantar informações sobre os currículos de cursos de dança de universidades em Berlim realizando entrevistas com professores e coordenadores de cursos na intenção de promover um significativo painel de informações referente aos currículos dos cursos em seus processos de construção, implantação e desenvolvimento, acreditando que essas informações, ao serem confrontadas com as informações colhidas no Curso de Dança da UFBA, poderiam respaldar e aprofundar a discussão dos resultados da pesquisa. Assim, querida Terpsícore, vinte e dois anos após ter concluído minha graduação em Pedagogia da Dança pela *Folkwang* Universidade de Arte na cidade de Essen, também na Alemanha, e depois de ter morado e trabalhado em Berlim pelo período de um ano no início da década de 1990, voltava eu àquele país para viver mais uma temporada.

No primeiro encontro com a Professora Foellmer foi por ela sugerida a visita a alguns cursos de formação em dança na Alemanha e diante das possibilidades e impossibilidades de deslocamentos dentro do país, escolhemos os seguintes cursos: o Bacharelado em Ciências da Dança e do Teatro da Universidade Livre de Berlim; o Bacharelado em Dança, Contexto e Coreografia do Centro Interuniversitário de Dança, o HZT (*Hochschulübergreifendes Zentrum Tanz*), em Berlim; o Bacharelado em Dança da *Folkwang* Universidade de Arte na cidade de Essen; e o Curso Livre de Curta Duração em Dança Contemporânea do Instituto *Tanzfabrik* também em Berlim. Infelizmente por algumas falhas na comunicação e por desinteresse do professor escolhido para a entrevista na *Folkwang* Universidade de Arte o levantamento de informações nesta instituição não pode ser realizado. Entretanto as entrevistas nos outros cursos foram muito proveitosas e propiciaram um excelente apanhado

de informações indispensáveis na construção de parâmetros necessários à avaliação do currículo do curso de Licenciatura em Dança da UFBA.

Tanto as entrevistas com os professores e alunos da UFBA quanto às realizadas com os coordenadores dos cursos na Alemanha, duraram pouco mais de uma hora e proporcionaram uma rica troca de informações. Preparei uma relação de perguntas comuns a todas elas e outras específicas para cada professor, aluno e instituição. No Brasil as entrevistas focaram os pontos de vista e experiências dos docentes e discentes em relação ao Projeto Político Pedagógico incluindo a implantação do currículo e as ações pedagógicas no cotidiano curricular. Na Alemanha as entrevistas versaram sobre a construção, implantação e desenvolvimento dos currículos dos cursos de formação em dança incluindo os objetivos, os aspectos conceituais e organizacionais, as metodologias utilizadas nas aulas e atividades, o perfil dos alunos, a percepção de pontos positivos e negativos no cotidiano e o futuro dos currículos.

Ainda na Alemanha realizei a análise de algumas entrevistas e busquei dividir o tempo dedicado à pesquisa entre a leitura de textos trazidos do Brasil e outros encontrados na biblioteca da Universidade Livre de Berlim. Dei também continuidade à escrita do texto da tese e aprofundei os estudos na língua alemã para uma melhor compreensão das leituras e para a apresentação da pesquisa nesta mesma universidade, ocorrida em abril de 2012 no Colóquio para mestrandos e doutorandos em dança, que despertou o interesse do público nas questões referentes ao objeto de estudo, aos aportes teóricos e ao formato do texto.

### ➔ *Apresentando o Workshop*

Voltando a falar do *Workshop* de Avaliação do Projeto Político Pedagógico, acho que seria interessante lhe apresentar seu formato, assim como o desenrolar das discussões para que você tivesse uma ideia de como ele se desenvolveu e como foi importante para a Escola e relevante para a pesquisa. No primeiro dia de encontro convidamos a professora Beth Rangel para apresentar o Projeto e seus pressupostos. Estimulados com a apresentação de Rangel, os participantes levantaram uma série de problemas referentes ao currículo e ao desenvolvimento das atividades pedagógicas no curso, que foram posteriormente divididos e classificados da seguinte maneira: problemas da ordem das relações e diferenças pessoais; problemas referentes ao planejamento pedagógico semestral; problemas da ordem das questões



estruturais do currículo; e problemas referentes às questões conceituais do Projeto Político Pedagógico. Abaixo transcrevo os problemas levantados no primeiro dia de trabalho.

#### Relações e Diferenças Pessoais:

- O trabalho em times docentes: As relações pessoais entre docentes afetam os procedimentos pedagógicos;
- Dificuldades para criar novos modos de *fazer junto*;
- Muitos alunos não se abrem para as propostas dos professores e vice-versa, assim como dos professores entre professores;
- A questão atitudinal é um problema no desenvolvimento das relações pedagógicas docentes e discentes;
- Dificuldade ao lidar com as diferenças individuais, de comportamento, que devem ser mediadas pelo diálogo;
- Problemas de ordem pessoal entre os professores no desenvolvimento das atividades curriculares. Parecem existir barreiras irrompíveis/cristalizadas de comportamentos;
- A atitude pedagógica dos professores frente aos alunos nem sempre é adequada;
- Os critérios de avaliação nos componentes curriculares não são claros;
- Em geral, não existem espaços de diálogo entre os professores, assim como entre os assuntos nos diferentes módulos.

#### Planejamento Pedagógico Semestral:

- O planejamento do semestre precisa ser melhor realizado;
- O plano e atividades de curso devem ser construídos em conjunto (professores);
- Não se conhece o perfil das turmas em ambos os corpos (discente e docente);
- O planejamento não é pensado como elemento de articulação entre os componentes curriculares e nem como espaço de mediação entre os envolvidos no processo em suas várias instâncias;
- É necessário rever e desenvolver melhor os conhecimentos que são abordados nos componentes curriculares (metodologia científica e de pesquisa, leitura de textos, etc.).

#### Questões Estruturais do Currículo:

- Dificuldade em lidar com a não linearidade do currículo. É preciso articular, nos componentes curriculares, o conhecimento não linear, quando não existe mais a exigência do pré-requisito;

- Desconhecimento dos alunos do Projeto Político Pedagógico e de outros projetos da escola como grupos de pesquisa, etc.;
- Repensar a obrigatoriedade de cursar componentes curriculares oferecidos pela Faculdade de Educação e/ou potencializar a troca de informações com mais áreas;
- As disciplinas optativas oferecidas para o curso não estão sendo aproveitadas. Rever o quadro de optativas. Incluir historicidade da dança, cinesiologia e questões étnicas;
- Não existem ações com articulação entre duas ou mais Escolas para práticas laboratoriais artísticas na graduação. Fortalecer a vinda de professores e artistas convidados (residências e projetos);
- Estudar a viabilização de outra organização dos componentes curriculares de forma não dissociada. Faz sentido a organização fragmentada em módulos de Estudos do Corpo, Estudos dos Processos Criativos e Estudos Crítico-Analíticos? Os módulos ainda estão sendo tratados como disciplina;
- Pensar na comunicação em todos os seus níveis para planejamento, integração e divulgação das atividades e ações pedagógicas;
- Pensar na utilização dos espaços da Escola (o teatro da Escola) para desenvolvimento das ações e atividades pedagógicas;
- Viabilizar o intercâmbio entre os estudantes de dança de universidades estaduais/federais brasileiras e internacionais;
- Repensar em nível de graduação a orientação do TCE (Trabalho de Conclusão de Estágio).

#### Questões Conceituais:

- Os eixos temáticos Contemporaneidade e Identidades/Diversidade precisam ser repensados;
- Conceitos como coparticipação, flexibilidade, autonomia, mediação, professor como facilitador, avaliação processual, etc., não são bem compreendidos por professores e alunos;
- É necessário saber trabalhar com os princípios da multirreferencialidade e do dissenso.

Tendo levantado e discutido os problemas, os participantes foram, no dia seguinte, divididos aleatoriamente em quatro grupos de trabalho para discutir e apresentar soluções a serem encaminhadas ao Colegiado dos Cursos de Graduação em Dança. Esses grupos de trabalho, divididos a partir da classificação dos problemas, refletiram, discutiram e apresentaram propostas de melhorias e soluções que foram reunidas em um documento redigido por uma comissão composta por três professores e dois alunos, da qual eu fazia parte. Esse documento, após ter sido apresentado aos participantes do *Workshop*, foi encaminhado ao Colegiado que, por sua vez, deveria dar andamento às propostas de mudanças e soluções dos problemas junto ao corpo docente e às instâncias competentes da UFBA. O documento foi estruturado e dividido em três categorias de ações denominadas Ações (In)Formativas, Ações Estrutural-Curriculares e Ações Didático-Pedagógicas.

Segundo o documento, as Ações (In)Formativas referem-se a ações que promovem informações sobre o Projeto Político Pedagógico e a discussões de temas relacionados à práxis pedagógica tais como a ética no trabalho pedagógico, a avaliação no/do processo de ensino-aprendizagem, as relações interpessoais, os conceitos da educação contemporânea, dentre outras. Para o grupo de trabalho que desenvolveu essas ações a primeira semana de atividades do semestre é o momento apropriado para propor, tanto pelo colegiado quanto pela iniciativa docente individual ou coletiva, a realização de algumas delas, tais como:

- A apresentação do Projeto Político Pedagógico à comunidade docente e discente de Dança;
- A realização de seminários abordando temas como a ética e o trabalho pedagógico em parceria, a avaliação no ensino de superior em dança no século XXI e a reflexão da práxis pedagógica na educação contemporânea.

As Ações Estrutural-Curriculares, bem mais extensas, referem-se a ações específicas relacionadas à organização da estrutura curricular apresentada no Projeto Político Pedagógico de 2005 e são de responsabilidade do Colegiado dos Cursos de Graduação, devendo ser desenvolvidas junto ao corpo docente e/ou discente e às instâncias competentes no âmbito da universidade. São elas:

- Refletir sobre a pertinência dos eixos temáticos Contemporaneidade e Identidades /Diversidade. Transformá-los? Extingui-los?

- Rever a organização dos componentes curriculares para evitar a fragmentação de ações, temas e conteúdos nos módulos Estudos do Corpo (ECO), Estudos dos Processos Criativos (EPC), Estudos Crítico-Analíticos (ECA), no Laboratório de Corpo e no Laboratório de Criação. Discutir a possibilidade de criação de um único módulo interdisciplinar em cada semestre;
- Analisar a possibilidade de separar as três turmas do primeiro e segundo anos com o número máximo de 15 alunos em cada turma, interrompendo o trabalho em times docentes;
- Rever a nomenclatura dos componentes curriculares como módulos distintos, a exemplo de ECO, EPC, ECA, Laboratório de Corpo e Laboratório de Criação;
- Avaliar a carga horária total dos cursos de Dança (Licenciatura e Bacharelado), assim como dos componentes curriculares, considerando a desigualdade entre as cargas horárias dos módulos. A carga horária de ECO, por exemplo, é muito grande em relação aos outros componentes;
- Organizar a distribuição da carga horária docente nos módulos e laboratórios de modo que contemple as aulas presenciais, as orientações e as reuniões do corpo docente responsável por cada turma;
- Discutir, propor e organizar parâmetros que indiquem os assuntos a serem trabalhados durante os dois primeiros anos de curso dos componentes do Eixo Básico com vistas a tornar coerente e coesa a ideia de realizar um estudo transmodular do corpo em processos criativos-críticos-analíticos. Tais parâmetros colaborarão para os modos de organizar e propor planos de curso dos docentes e a reorganização de tal plano no decorrer do semestre/ano;
- Rever o quadro de componentes optativos oferecidos aos cursos de Dança, priorizando as informações referentes à historiografia da dança e à cinesiologia;
- Propor a inserção curricular do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) para o Bacharelado e a Licenciatura;
- Incentivar a participação no curso de docentes de outras unidades acadêmicas da UFBA ou instituição externa, através de seminários temáticos acoplados aos módulos e laboratórios;

- Incentivar a mobilidade acadêmica entre docentes e discentes, propondo o trânsito entre Instituições de Ensino Superior nacionais e internacionais;
- Propor ao Núcleo de Extensão que viabilize Programas de Residência Artística para contar com a participação de artistas convidados em atividades artísticas pedagógicas ao longo do curso;
- Negociar junto aos Departamentos da Faculdade de Educação professores qualificados para ministrarem os componentes curriculares do Eixo Pedagógico, sugerindo a criação de turmas específicas para os alunos de arte;
- Reforçar a orientação acadêmica estimulando ainda mais os alunos sobre como organizar sua trajetória no currículo e ampliar a conscientização do que é e para que serve a orientação.

As Ações Didático-Pedagógicas referem-se a ações desenvolvidas pelos docentes no âmbito do planejamento pedagógico semestral dos módulos e laboratórios. Estas ações podem ser desenvolvidas pelo corpo docente como um todo e/ou pelos times docentes específicos de cada ano ou componente curricular. São elas:

- Propor o planejamento semestral conectando conteúdos programáticos para compor redes de conhecimento entre os diferentes módulos. Escapar de um tema central, linear e buscar multirreferencialidade e transversalidade. Pensar nas formas de desenvolvimento destes conceitos nos componentes curriculares;
- Evidenciar, através das ações já citadas, as diferenças e características do conceito de módulo – colaborações específicas de professores agregando conteúdos diversos – e disciplina – abordagem linear com uma visão única – refletindo assim sobre a importância em se propor a transversalidade entre ações, temas e conteúdos diversos;
- Discutir a ideia de desenvolvimento do trabalho didático-pedagógico a partir de atividades, tais como: atividades de pesquisa, atividades coletivas, projetos individuais, etc.;
- Organizar as ações a serem desenvolvidas nos componentes curriculares como grupos de estudo;
- Introduzir metodologias de estudo que deem suporte aos alunos no entendimento de conceitos, teorias e pensamentos desenvolvidos ao longo do curso;

- Propor avaliação sistemática da ação conjunta dos professores em coparticipação: dois encontros pontuais um no início de semestre para lançamento de propostas e ao término do semestre para *feedback* e indicação de mudanças, propostas e novas diretrizes;
- Gerar espaço no início do processo do semestre para realização do estabelecimento de acordos mútuos e compromissos a serem seguidos pelos docentes e discentes como parte do exercício de autonomia e isonomia;
- Verificar a possibilidade de a cada semestre ser feito um encontro, na primeira semana, entre professores e alunos da turma, diagnosticando e identificando os perfis, interesses e readequação do planejamento;
- Incluir no planejamento o registro e memória sobre o percurso acadêmico do aluno e de reflexão dos professores sobre as turmas, visando contribuir no diagnóstico, mediação e planejamento, criando instrumentos de registro e divulgação;
- Possuir um planejamento (proposição) semestral como elemento norteador, que possa ser reorganizado no início do semestre com os alunos, a partir do diagnóstico e questões de interesse levantadas pelos mesmos. Essa proposição envolveria os professores de todos os módulos;
- Caso não seja aceita a proposição de construção compartilhada do planejamento (professores e alunos), que seja feito uma replicação de propostas pedagógicas anteriores para garantir a abertura de um espaço de diálogo e interferência no planejamento;
- Possibilitar e legitimar a coorientação de professores no Trabalho de Conclusão de Estágio (TCE);
- Criar um espaço de avaliação processual analisando o perfil do egresso, os conhecimentos e conteúdos previstos nas ementas e como isso tem se dado na práxis cotidiana, na efetivação da organização dos módulos e demais componentes curriculares, incluindo as percepções e sugestões do corpo discente e docente.

Como você pode ver, Terpsícore, esse documento já é resultado de uma avaliação coletiva do nosso currículo. As informações nele contidas estão sendo importantíssimas para a pesquisa. Assim, tendo reunido esse material, juntamente com as entrevistas efetuadas na UFBA e na Alemanha, estou tentando realizar um exame atento e detalhado das informações

colhidas buscando promover uma escuta sensível, tomando cuidado especial com os pensamentos divergentes dos meus, já que realizo uma observação participante completa, que para Roberto Sidnei Macedo, se dá quando o pesquisador emerge dos quadros da instituição e dos segmentos da comunidade em que a realidade comum é o próprio objeto de pesquisa<sup>118</sup>. Como disse anteriormente, tornei-me objeto de mim mesmo ao analisar uma reforma curricular da qual fui proponente, tendo participado ativamente da elaboração do Projeto e quero, neste momento, estar mais implicado com a pesquisa e não tanto com o Projeto Pedagógico que ajudei a construir, tentando olhar para ele através dos olhares multirreferencializados dos sujeitos com os quais interagi.

Espero com esta pesquisa, minha cara musa, poder oferecer à comunidade interna da Escola, assim como aos educadores e educandos da dança, reflexões que possam provocar atitudes críticas e desenvolver pensamentos e ações pedagógicas outras na formação do profissional da dança.

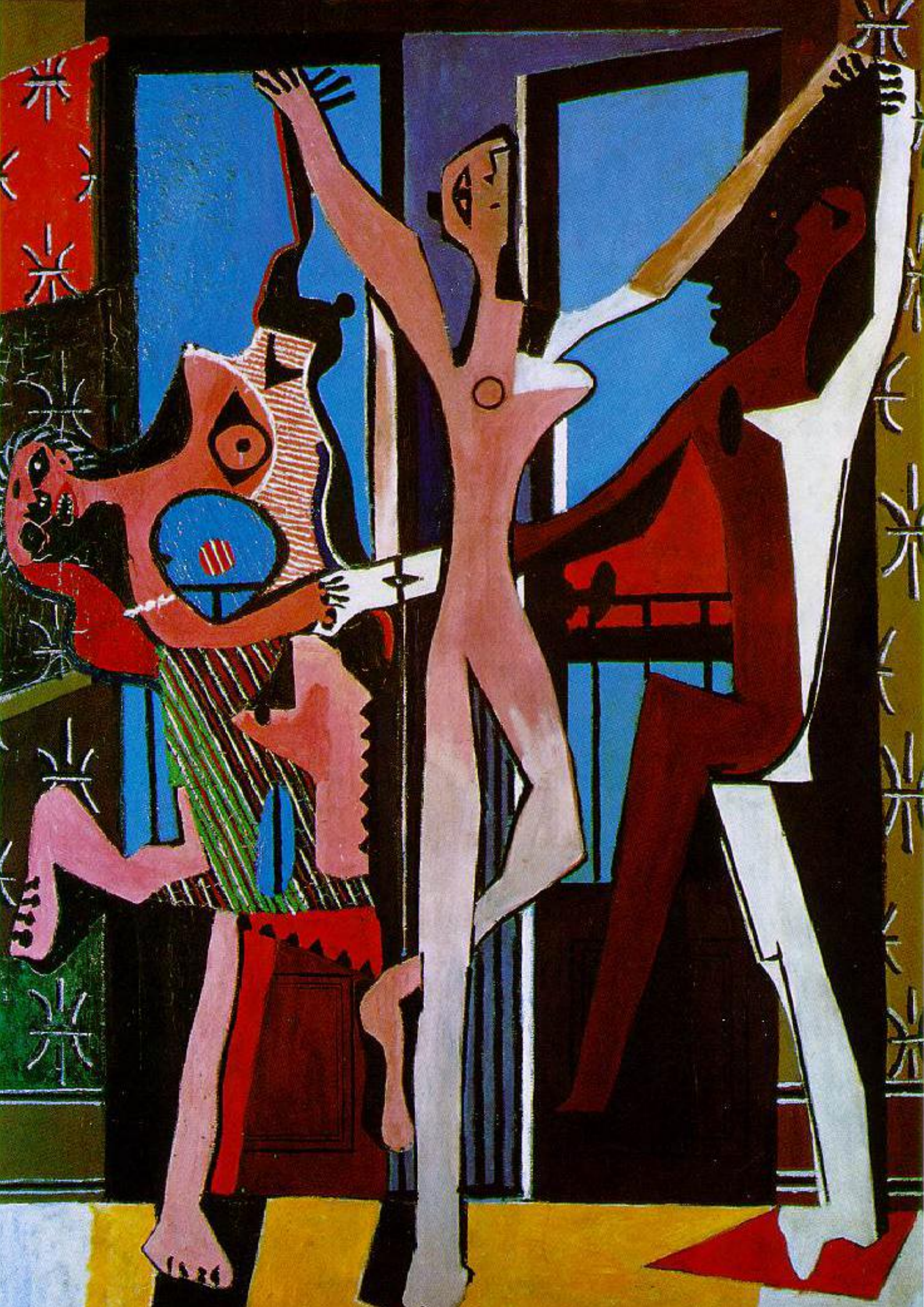
Estou ansioso para lhe reencontrar e poder falar sobre tudo isso!

Mais uma vez, obrigado pelo interesse.

Grande abraço.

---

<sup>118</sup> MACEDO, 2000.





## **QUINTO MOVIMENTO: DESNUDANDO O CURRÍCULO**

*Ele chegou ao portão do parque quinze minutos antes da hora marcada para encontrá-la. Estava bastante ansioso. Vivia uma fase da pesquisa em que precisava organizar muitas informações e sentia-se um pouco perdido. As últimas noites foram longas e mal dormidas. Não sabia exatamente por onde começar o diálogo com Terpsícore. O último encontro, neste mesmo parque, quando saíram para almoçar juntos, tinha sido incrivelmente profícuo e sentia agora que avançava em direção ao fim e que chegava o momento de apresentar os resultados dos últimos quatro anos de estudo, investigação, troca de informações e incontáveis horas de reflexão. Contudo, guardava lá no fundo a certeza de que este encontro com sua musa lhe traria certa quietude e que aquela noite dormiria um sono mais tranquilo. De repente percebeu que alguém lhe acenava do lado de dentro do parque. Era Terpsícore, que chegara ainda mais cedo e resolvera caminhar um pouco já que o início da tarde trazia uma brisa leve e agradável e o céu era todo azul.*

**Ele** – Demorei de reconhecer você.

*Disse passando pelo portão.*

**Ele** - Esperava lhe ver chegar pelo lado de fora.

**Terpsícore** – É que não resisti ao lindo dia e resolvi caminhar um pouco.

**Ele** – Foi uma boa ideia. O dia está mesmo lindo!

*Diferentemente dos outros encontros, saudaram-se com dois beijos no rosto.*

**Terpsícore** – Mas me conte... como você está?

**Ele** – Pra falar a verdade tenho andado meio inquieto nos últimos dias. Acho que é a proximidade do fim.

*Foram entrando no parque caminhando lado a lado.*

**Terpsícore** – Um fim que exige resultados, clareza, discernimento e algumas certezas. De fato, um fim conflituoso. Mas qual fim não é conflituoso? Qual fim não apresenta a insegurança de um novo começo? Entendo perfeitamente como você está se sentindo nesse momento.

**Ele** – São tantas coisas que passam pela cabeça, tantas informações no corpo que não sei por onde começo este fim.

**Terpsícore** – Tenha um pouco de calma, esse caos se transformará...

*Ele a interrompeu.*

**Ele** – Em outro caos!

**Terpsícore** – Sim, em outro caos, mas agimos e reagimos diferentemente em cada um deles. No último encontro você trouxe Prigogine e sua ideia de que o equilíbrio do corpo se dá de forma caótica, não foi?

*Ele balançou a cabeça afirmativamente.*

**Terpsícore** – Vivemos no caos e nem por isso somos eternamente angustiados. Esse passará.

**Ele** – É, você tem razão, preciso dar tempo ao tempo, continuar trabalhando e seguindo na direção aonde quero chegar.

**Terpsícore** – É isso! Tem que seguir na direção aonde quer chegar! Aliás, estou curiosa pra saber sobre essa sua viagem à Alemanha, da qual me falou na segunda carta. Por sinal, duas cartas imensas com quase vinte páginas cada uma!

*Disse parando de caminhar e olhando para ele. Ele soltou uma boa risada.*

**Ele** – Não imaginei que as cartas seriam tão grandes. Desculpe se tomei muito do seu tempo, não era minha intenção.

**Terpsícore** – Pra falar a verdade eu gostei muito de conhecer o processo de construção e os pressupostos do atual currículo do Curso de Licenciatura da Escola de Dança da UFBA descritos na primeira carta e estou curiosíssima quanto às entrevistas que você realizou com professores, alunos e com os coordenadores dos cursos na Alemanha. Podemos hoje falar também sobre a análise dessas informações levantadas, pois sei que cruzar todas essas impressões, opiniões e pensamentos, frutos de experiências e pontos de vistas tão diferentes, não é fácil.

*Ele balançou a cabeça afirmativamente reconhecendo que sua musa estava certa. Ela continuou.*

**Terpsícore** – Depois que você me falou da Teresinha Fróes Burnham no nosso último encontro, li o texto dela que você citou sobre multirreferencialidade e complexidade no qual ela diz que para analisar um currículo é preciso penetrar em sua complexidade requerendo a abertura dos sujeitos-currículo, como eu prefiro chamar, “entendendo tal abertura segundo a

polissemia que esta complexidade exige”<sup>119</sup>. Ela alerta que analisar a complexidade “requer o olhar por diferentes óticas, a leitura através de diferentes linguagens, enfim, a compreensão por diferentes sistemas de referência”<sup>120</sup>. Sua tarefa nesse momento é, de fato, difícil e exige cuidado e atenção. Mas acredito que a possibilidade de conversarmos sobre isso hoje pode ser útil à pesquisa. Podemos, por exemplo, começar nosso papo falando da sua experiência pesquisante na Alemanha, o que acha?

**Ele** – Pode ser um bom início, mas podemos também misturar um pouco as coisas.

**Terpsícore** – Como assim?

**Ele** – Creio que não conseguiremos falar separadamente da experiência na Alemanha, das entrevistas e do *Workshop* de Avaliação. Não somos tão cartesianos assim...

*Terpsícore riu reconhecendo que seria mesmo impossível controlar o curso do diálogo.*

**Ele** – Tenho certeza que no nosso diálogo as coisas vão se misturar. Creio que será mais fácil se fizermos uma separação por temas, por exemplo: o desenvolvimento das atividades curriculares, as atitudes dos alunos e professores, a relação entre teoria e prática nos módulos, a avaliação, etc. A partir daí podemos relacionar as informações colhidas nas entrevistas, no *Workshop* e na experiência na Alemanha, fazendo um grande trânsito de informações e incrementando nossas reflexões, o que acha?

*Concluiu a fala com um crescente de entusiasmo.*

**Terpsícore** – Gostei da ideia. Mas como ponto de partida, e para sossegar minha curiosidade, me conte sua experiência na Alemanha, até mesmo porque você falou na carta que viveu em Berlim e eu fiquei curiosa em saber como foi retornar à cidade após todos esses anos.

→ *Um outro contexto*

**Ele** – Na verdade, nesses vinte anos eu voltei lá algumas vezes, mas sempre por um período curto.

**Terpsícore** – E você percebeu mudanças no contexto da dança?

**Ele** – Sim, algumas, mas a que mais me chamou atenção foi exatamente no campo da formação em dança. No início da década de 1990, quando morei em Berlim, não existiam ali cursos de formação superior em dança, mas apenas cursos de nível profissionalizante, como a

---

<sup>119</sup> FRÓES BURNHAM, 1993, p-06.

<sup>120</sup> Ibid., p-07.

Escola Estadual de Balé de Berlin<sup>121</sup>, que existe ainda hoje. Havia também algumas escolas e academias privadas que ofereciam cursos de diferentes formas e técnicas de dança, como a *Tanz Tangente*, que na década de 1990 manteve a Companhia *Dance Berlin* da qual fui dançarino integrante, e que ainda hoje oferece diversos cursos de dança, e a *Tanzfabrik*, que se tornou instituto e que hoje oferece um curso livre de Dança Contemporânea com duração de um ano, além de uma variedade de outros cursos. Atualmente no nível da graduação, além do Bacharelado em Ciências da Dança e do Teatro da Universidade Livre de Berlim, de cunho teórico, existe também o Bacharelado em Dança da Escola Superior da Arte da Interpretação Ernst-Busch em cooperação com a Escola Estadual de Balé de Berlin e o Bacharelado em Dança, Contexto e Coreografia do Centro Interuniversitário de Dança, conhecido como HZT, ligado à Universidade de Arte de Berlim e também à Escola Ernst-Busch.

**Terpsícore** – Sei da iniciativa da Fundação Federal de Cultura no desenvolvimento do Plano de Dança da Alemanha, o *Tanzplan Deutschland*, como é chamado, que tem como objetivo melhorar a situação de trabalho dos profissionais da dança naquele país<sup>122</sup>.

*Ele percebeu a pronúncia perfeita do alemão de Terpsícore e ficou a imaginar quantas línguas ela saberia falar. Por alguns segundos perdeu o foco da conversa.*

**Terpsícore** – Você ouviu falar dessa iniciativa do governo?

**Ele** – Hã? Desculpe, eu me desconcentrei um pouco.

**Terpsícore** – Perguntei se você conhece o *Tanzplan*?

**Ele** – Sim, sim, inclusive no período de janeiro de 2006 a março de 2007 o *Tanzplan* compreendeu os Projetos de Formação, que discutiam novos modelos de ensino-aprendizagem que deveriam tornar-se visíveis na e através da formação em dança<sup>123</sup>. A formação superior proposta por diferentes instituições espalhadas pela Alemanha vem incrementando discussões sobre as abordagens pedagógicas na dança, além, é claro, de embasar e propiciar o surgimento de novas abordagens estéticas da cena.

**Terpsícore** – Pelo que eu li na segunda carta, você fez contato com algumas dessas escolas, não foi?

---

<sup>121</sup> *Staatliche Ballettschule Berlin.*

<sup>122</sup> DIEHL, 2007, p-299.

<sup>123</sup> *Ibid.*

**Ele** – Isso. Realizei entrevistas com alguns coordenadores e coordenadoras dos cursos de dança da Universidade Livre de Berlim, do Centro HZT e do curso de curta duração do Instituto *Tanzfabrik*.

**Terpsícore** – E o que observou nessas entrevistas?

**Ele** – Antes de tudo, foi importante perceber o contexto artístico-cultural da cidade, completamente diferente do nosso. Sendo uma metrópole social e economicamente desenvolvida, a arte é apreciada e valorizada e apesar da crise econômica europeia, o mercado cultural é dinâmico, arrojado e alimenta uma excelente produção artística.

**Terpsícore** – E esse aspecto positivo certamente resvala no profissional da dança e da educação da dança, que encontra espaço para desenvolver suas pesquisas artísticas, acadêmicas e pedagógicas, além de poder dar visibilidade a elas.

**Ele** – Exatamente! A pesquisa é muito valorizada naquele país e você sabe que onde existe campo para pesquisa, existe inovação. A pesquisa é o útero da inovação!

*Terpsícore parou de andar e levantou as sobrancelhas numa expressão de surpresa. Ele também parou.*

**Terpsícore** – Nossa, falou como um poeta agora. A pesquisa é o útero da inovação! De fato, ela pode ser pensada como ponto de transformação ou de mudança de curso dos conhecimentos humanos.

*Ele concordou com um movimento de cabeça. Voltaram a caminhar.*

**Terpsícore** – Sei que a cena livre da dança contemporânea em Berlim é bastante difundida e apreciada e provavelmente esses cursos superiores se desenvolveram nesse contexto.

**Ele** – Acertou mais uma vez! Percebi que as discussões epistemológicas nos cursos, tanto no âmbito das artes quanto nas pedagogias, estavam imbricadas nessa conjuntura.

**Terpsícore** – Essa é também uma das características do curso da UFBA?

**Ele** – Eu costumo dizer que nós não somos uma escola de Dança Contemporânea, como é o Centro HZT, mas uma *escola contemporânea de dança*.

**Terpsícore** – Interessante isso!

**Ele** – Epistemologicamente nosso curso está instituído no emaranhado complexo do pensamento contemporâneo nas artes e nas humanidades e se desenvolve em meio à diversidade. A contemporaneidade da dança é múltipla, diversa e multirreferencializada nas

experiências estéticas e buscamos não excluir esta ou aquela experiência por ser clássica, moderna, folclórica ou popular. Somos uma escola de Dança Contemporânea também.

*Disse “também” de maneira enfática.*

**Ele** – Entendemos que um curso de dança em nível universitário deve propiciar a inclusão e não a exclusão de experiências dançantes. Apesar de sermos uma escola de arte, reconhecemos que a dança é uma manifestação cultural humana diversificada, que ultrapassa as fronteiras da arte.

**Terpsícore** – E quais são as divergências que mais lhe chamam atenção entre o curso da UFBA e os cursos de Berlim?

**→ *Relação teoria e prática e conhecimento transversalizado***

**Ele** – Uma das mais aparentes é a separação entre teoria e prática artística. Historicamente, na Alemanha, as universidades, os cursos profissionalizantes, os conservatórios, as escolas e academias privadas tomaram direções bem definidas em relação à prática e à teoria das artes. O curso de Bacharelado de Ciências da Dança e do Teatro da Universidade Livre de Berlim, por exemplo, é eminentemente teórico. Não existe componente curricular de cunho prático. Se desejarem os alunos podem realizar uma pequena experiência artística como trabalho individual de conclusão em algum dos módulos, mas o currículo do curso, criado em 2004, não é de cunho artístico, e sim de cunho teórico-científico.

**Terpsícore** – E como é a organização desse currículo?

**Ele** – A professora Katrin Beushausen<sup>124</sup> informou em sua entrevista que o atual currículo, instituído em 2011, propõe uma organização baseada em três eixos de conhecimento como História, Teatro Contemporâneo e Teoria e Estética do Teatro e que os componentes curriculares são organizados como módulos de estudo e pesquisa em formato de seminários.

**Terpsícore** – Os outros cursos onde realizou entrevistas são também teóricos?

**Ele** – Não, o curso livre de curta duração em dança contemporânea do Instituto *Tanzfabrik* é inteiramente de cunho prático-artístico e o Bacharelado em Dança, Contexto e Coreografia do Centro HZT, o mais novo dentre eles, iniciado como projeto piloto em 2006, tendo o atual currículo instituído em 2010, é o único que vem propondo uma abordagem relacional entre prática e teoria, mas ainda assim, não em todos os módulos.

---

<sup>124</sup> Entrevista realizada em 02 de maio de 2012 no Instituto de Ciências do Teatro da Universidade Livre de Berlim.

**Terpsícore** – Mas no currículo da UFBA, pelo que eu pude observar, e como você mesmo apontou na carta, apesar da proposta dos componentes curriculares serem todos de cunho teórico-prático e de haver uma indicação para transversalizar temas, conteúdos e ações, existe uma divisão clara entre teoria e prática, parecendo ainda existir um corpo que se move e um corpo que pensa.

**Ele** – Você tem razão. A pesquisadora Cecília Accioly, em sua pesquisa de mestrado, uma análise documental da Proposta Político Pedagógica dos Cursos de Dança e Teatro da UFBA, também aponta essa dissociação. Ela diz que no nosso currículo “há diversos procedimentos herdeiros dos momentos curriculares anteriores”<sup>125</sup> e de fato, a proposta do atual currículo, apesar de inovadora nos conceitos e pressupostos, estruturalmente não realizou uma ruptura radical com os currículos anteriores. No texto do Projeto Pedagógico é possível observar que os conteúdos das disciplinas que abordavam as técnicas de dança, o treinamento e o condicionamento corporal estão incluídos no módulo Estudos do Corpo. Os conteúdos das disciplinas como Improvisação, Estudo do Movimento, Estudo da Forma, dentre outras, estão contidos no módulo Estudos dos Processos Criativos e os conteúdos das disciplinas teóricas como Fundamentos da Dança, História da Dança e Estética, por exemplo, são abordados no módulo Estudos Crítico-Analíticos. A fragmentação ainda existe, assim como ainda existe o conceito de disciplina, com seus conteúdos fixos e definidos, misturado ao conceito de módulo, quando os conteúdos devem ser amplos e flexíveis.

*Enquanto falava tirou uma garrafa de água da mochila e ofereceu a Terpsícore, que aceitou e bebeu um pouco. Ele bebeu alguns goles rapidamente e continuou.*

**Ele** – Também a relação entre teoria e prática tem perdido espaço no nosso curso e alguns professores parecem desconhecer esse pressuposto do projeto. Percebi nas entrevistas com os alunos que nos módulos Estudos do Corpo e Estudos dos Processos Criativos, apesar de serem módulos que evidenciam exercícios de ordem prática, existem algumas ações pedagógicas que propõem o trânsito com informações de cunho teórico. Entretanto no módulo Estudos Crítico-Analíticos raramente se propõe ações pedagógicas de cunho prático. De todo modo, acredito que o novo regimento da nossa Escola, aprovado no Conselho Universitário da UFBA em abril de 2012, que alterou a estrutura organizacional que dissociava prática e teoria, com os departamentos de Técnicas e Práticas Corporais e de Teoria e Criação

---

<sup>125</sup> ACCIOLY, 2010, p-76.

Coreográfica, criando uma única Coordenação Acadêmica, poderá contribuir na transformação desse pensamento dissociativo.

**Terpsícore** – Esse regimento propôs modificações no Projeto Político Pedagógico?

**Ele** – Não, ele propôs mudanças na estrutura organizacional interna. Ah, voltando à dissociação entre prática e teoria, me lembrei que os estudantes apontam também terem perdido, no atual currículo, conteúdos importantes de cunho teórico referentes aos conhecimentos de Anatomia e Cinesiologia, que deveriam estar atrelados ao módulo Estudos do Corpo.

**Terpsícore** – Como dá pra ver na lista dos problemas levantados no *Workshop*, a fragmentação dos conteúdos permaneceu apesar da indicação de se transversalizar conhecimentos nos módulos e laboratórios.

**Ele** – Alexandre Molina<sup>126</sup>, pesquisador que realizou em sua pesquisa de mestrado um estudo sobre as pertinências e impertinências curriculares nas Licenciaturas em Dança no Brasil aponta também para o distanciamento, no nosso currículo, entre a formação específica e a formação pedagógica.

**Terpsícore** – É verdade, que eu lembre pelas cartas que você me mandou, não há nenhum indicativo no Projeto Pedagógico do trânsito de conhecimentos entre os componentes de cunho específico e pedagógico.

**Ele** – A ação transversalizada pouco acontece, mesmo após dez anos da implantação do Projeto Piloto. Este é um pressuposto importante no atual currículo e precisa ser revisto com uma atenção especial por parte dos professores, assim como do Colegiado de Graduação. Os estudantes afirmaram que o cruzamento de temas e assuntos nos módulos era pontual e dependia do grupo de professores querer ou não promover esse trânsito.

**Terpsícore** – Li que no *Workshop* houve a proposta de conectar os conteúdos programáticos para compor redes de conhecimento entre os diferentes módulos, buscando a transversalidade.

**Ele** – É verdade, mas uma das professoras entrevistadas, por exemplo, relatou haver dificuldade de integração entre os módulos ao se planejar o semestre e no *Workshop* questionaram como lidar com a não linearidade do currículo e articular o conhecimento não linear entre os módulos. Essa professora disse ser difícil colocar na prática os conceitos e pressupostos do Projeto Pedagógico. Lembro-me que ela disse: “nós não tínhamos

---

<sup>126</sup> MOLINA, 2008, p-68.



experiência com um modelo de currículo assim, não tínhamos parâmetros”. Nosso currículo propõe, de fato, experiências pedagógicas outras e alguns professores não sabiam e ainda não sabem como proceder com as mudanças, com outro modo de ensinar-aprender dança. Depois de tantos anos tendo encarnado, incorporado, um currículo linear, fragmentado, sequenciado e tecnicista, fica mesmo difícil lidar de maneira fluida e tranquila com um modelo curricular que propõe outro modo de fazer e de ser currículo. Uma nova coreografia. Um novo currículo-coreografia, como disse Olenêva Sanches Sousa<sup>127</sup>, organizado a partir dos movimentos do contexto sociocultural, de outros movimentos.

**Terpsícore** – Mas não é assim com todos os professores. Pelo que você contou da implantação do currículo parece que muitos professores se empenharam em desenvolver novas abordagens pedagógicas.

**Ele** – Sim, na verdade a maioria se empenhou, mas ainda assim, havia certa dificuldade no novo modo de fazer *junto*.

**Terpsícore** – Pensando ainda na ação de transversalizar os conteúdos, vocês já pensaram na possibilidade de trabalhar com um único e grande módulo no semestre?

**Ele** – Essa é a atual proposta curricular dos Cursos oferecidos pela Escola de Teatro da UFBA. Interessado nessa experiência entrevistei o atual coordenador do Colegiado de Graduação da Escola, o professor Raimundo Matos Leão, que me relatou alguns problemas em relação ao trabalho com módulos únicos semestrais. Um deles é exatamente a dificuldade em transversalizar os conteúdos abordados entre os docentes que participam do módulo. Segundo Leão, diante da estrutura da UFBA, onde os professores dividem-se em diversas atividades de cunho administrativo, extensionistas e de pesquisa, os encontros regulares do time docente, que precisam ser feitos, pelo menos, a cada duas semanas, deixam de existir, até mesmo porque muitos dos professores participam de mais de um módulo em diferentes turnos e os horários dos docentes acabam entrando em choque. Claro que as experiências são diferentes e cada curso possui suas especificidades, mas concordo com Raimundo Leão quando diz que para um currículo que trabalha com a ideia de módulo único funcionar bem, é preciso uma estrutura mais flexível. Eles, inclusive, realizaram em 2011 uma reavaliação do currículo e em 2012 apresentaram à Câmara de Graduação um novo Projeto Pedagógico, ainda para ser aprovado, com uma proposta curricular diferenciada que não mais contém a ideia de módulo único.

---

<sup>127</sup> SANCHES SOUSA, 2012.

**Terpsícore** – Voltando à Alemanha, o curso do Instituto *Tanzfabrik* não é um curso universitário. Então, por que você se interessou por ele?

**Ele** – O Instituto *Tanzfabrik* é uma referência em dança contemporânea em Berlim desde o final da década de 1980. Do curso de curta duração me interessava conhecer as abordagens pedagógicas em sala de aula. Gisela Müller, coordenadora pedagógica, me disse<sup>128</sup> que o curso possui estudantes de perfis diversos, desde aqueles estudantes jovens que pretendem seguir carreira na dança, mas que ainda não escolheram qual caminho trilhar, até estudantes adultos que não pretendem seguir carreira, mas que gostariam de possuir experiências mais aprofundadas na dança. Além desses, o curso possui também profissionais da cena como atores e artistas circenses interessados no conhecimento prático da dança.

**Terpsícore** – Um público bastante heterogêneo!

→ *As turmas e suas heterogeneidades*

**Ele** – Muito! E foi essa heterogeneidade que me interessou. Apesar dos estudantes no nosso curso estarem, de maneira geral, buscando uma profissionalização na dança, os perfis são também diversificados, o que em determinados momentos dificulta o andamento de algumas atividades. A cada início de semestre deveríamos reconhecer o perfil da turma com a qual trabalharemos para propor conteúdos, métodos e atividades específicas e isso nem sempre acontece, como observamos no *Workshop* de Avaliação.

**Terpsícore** – Conhecer o perfil da turma é importantíssimo para o bom desenvolvimento do trabalho pedagógico. Lembro que no documento do *Workshop* é sugerido que a cada início de semestre seja feito um trabalho para se conhecer o perfil das turmas e que, diante disso, o planejamento do semestre não esteja inteiramente definido previamente, mas que possa sofrer modificações a partir do contato com os alunos e seus interesses.

**Ele** – É preciso mesmo ter noção da heterogeneidade das turmas para saber que tipo de trabalho desenvolver e como desenvolver para não ceder à inapropriada ideia de homogeneização.

**Terpsícore** – Lembro-me que Jacques Ardoino diz que não se deve homogeneizar o que é heterogêneo<sup>129</sup>. É necessário que todos os envolvidos nos processos de ensino-aprendizagem se reconheçam partes de um complexo multirreferencializado que não deve ser homogeneizado.

---

<sup>128</sup> Entrevista realizada em 09 de maio de 2012 no Uferstudios em Berlim.

<sup>129</sup> ARDOINO, 1998.

**Ele** – Contradizendo esse pensamento de Ardoino, me lembrei agora que nos componentes curriculares que compõem o Estágio, especificamente Didática e Práxis Pedagógica I e II oferecidos pela Faculdade de Educação e que atendem a todos os estudantes de licenciatura da UFBA, os alunos de dança, diante da heterogeneidade e das especificidades de cada curso, sugerem que sejam oferecidas turmas específicas para os cursos de arte.

**Terpsícore** – Os alunos de dança precisam compreender que a heterogeneidade requer respeito para com a experiência do outro. A proposta de conhecer o perfil da turma não é para favorecer um melhor desenvolvimento das atividades apesar das diferenças?

**Ele** – É, mas isso dependerá da habilidade do professor. Há alguns anos os alunos sinalizam que os professores desses componentes curriculares específicos não parecem qualificados para lidar com a heterogeneidade das turmas. De todo modo, lidar com as diferenças não é uma tarefa fácil.

**Terpsícore** – Entendi.

**Ele** – Por sinal, alguns alunos disseram não se sentir preparados para ministrarem as aulas exigidas no Estágio e acham que esse preparo deve acontecer de maneira gradativa durante o curso. Eles apontam também que o acompanhamento do professor no componente Prática da Dança na Educação não acontece como exigido na proposta curricular, quando deveria haver um acompanhamento semanal com a presença do professor na prática docente dos alunos.

**Terpsícore** – Talvez os conhecimentos do Eixo Pedagógico devam ser desenvolvidos e experienciados desde o início do curso.

**Ele** – Eu nunca concordei com essa ideia do Eixo Pedagógico ser desenvolvido mais cedo, mas acho agora que faz todo sentido.

**Terpsícore** – Vê, isso é sua pesquisa atuando em você próprio.

*Ele riu com um certo ar de satisfação.*

**Ele** – Mas voltando aos perfis das turmas, acredito que por compreender a heterogeneidade, Müller disse que um dos pontos fortes do curso do Instituto *Tanzfabrik* é o desenvolvimento do ensino-aprendizagem a partir do processo coletivo em sala de aula e fora dela, onde professores e alunos trocam experiências diversas. Ela disse saber que o professor é geralmente mais experiente na dança, mas que a troca de informações de forma não hierarquizada é fundamental para se alcançar melhores resultados no aprendizado.

**Terpsícore** – A troca de experiências em uma turma heterogênea com perfis tão diversificados deve ser mesmo muito rica. É importante, segundo o educador espanhol Fernando Hernández, “introduzir, diante do estudo de qualquer fenômeno, opiniões diferenciadas, de maneira que o aluno comprove que a realidade se constrói desde pontos de vista diferentes”<sup>130</sup>. Em conjunturas muito heterogêneas, não deve ser fácil coordenar o processo.

**Ele** – Müller contou que o diálogo é um elemento importantíssimo e necessário ao processo. Ela disse: “Nós dançamos muito, mas nós também conversamos muito” e enfatizou que o diálogo, onde todos podem e devem emitir suas opiniões, é permeado de respeito à opinião, à experiência e à história do outro.

**Terpsícore** – Respeitar o outro, que é diferente de mim, é condição indispensável para o bom andamento das atividades em qualquer processo coletivo.

**Ele** – A professora Müller enfatizou que a avaliação dos estudantes é processual e é realizada frequentemente e destacou o *feedback*, ação que propõe o retorno das opiniões e pareceres do avaliando para o avaliado, como outro elemento imprescindível ao processo de ensino-aprendizagem.

*Já tinham percorrido uma boa distância dentro do parque quando ele viu uma área à direita do caminho com algumas mesinhas e bancos à sombra das árvores onde poderiam sentar-se para continuar o diálogo.*

**Ele** – O que acha de sentarmos naqueles bancos ali à frente?

**Terpsícore** – Acho uma excelente proposta. Eu estou andando há quase uma hora.

**Ele** – Pois é, imaginei que pudesse estar cansada.

*Falou enquanto se dirigiam para os bancos.*

**Terpsícore** – Um pouco, mas gosto de caminhar. Entretanto, prefiro sentar para que possamos conversar melhor.

*Escolheram uma mesinha com quatro bancos de madeira cujos pés eram feitos com troncos de árvore. Dali dava para ter uma visão ampla e privilegiada do parque. Só aí ele percebeu que o caminho que percorreram era ascendente e que aquela era uma área elevada do parque.*

---

<sup>130</sup> HERNÁNDEZ, 1998, p-33.

**Ele** – Só atentei agora, diante desta paisagem, que caminhamos morro acima.

**Terpsícore** – Confesso que, entretida com o papo, também não me dei conta. É linda a vista daqui de cima!

**Ele** – É verdade! Mas onde foi mesmo que nós estávamos?

**Terpsícore** – Você disse que a professora Müller tinha destacado o *feedback* como elemento importante no processo de ensino-aprendizagem.

**Ele** – Isso! Ah, como é bom ter uma interlocutora atenta!

*Ambos riram.*

### → *Sobre avaliação*

**Ele** – O professor Nik Haffner, coordenador entrevistado do Centro HZT<sup>131</sup>, mencionou também uma *cultura do feedback* empreendida no Bacharelado de Dança Contemporânea, Contexto e Coreografia, onde os processos são sempre avaliados. Aliás, acho importantíssima essa ideia de *cultura do feedback*. Vivo repetindo no nosso curso que avaliação sem o retorno para o aluno, ou do aluno para o professor, não cumpre seu papel. Avaliação é diálogo e uma *cultura do feedback* semeia uma cultura dialógica. Identifiquei, a partir das entrevistas realizadas na Escola de Dança da UFBA assim como a partir de minhas observações, que os processos avaliativos no nosso curso não estão bem instituídos e avaliação é um dos itens mais críticos no cotidiano do nosso currículo. Muitos professores da Escola dizem, equivocadamente, fazer avaliação processual. Parece até que virou moda!

*Terpsícore sorriu.*

**Ele** – É sério! Para o professor Cipriano Luckesi, a escola brasileira, de modo geral, opera com a verificação, que “transforma o processo dinâmico da aprendizagem em passos estáticos e definitivos”<sup>132</sup>, e não com a avaliação, que se manifesta em um ato dinâmico de ação qualificando e subsidiando o avaliando. Ele diz que “os resultados da aprendizagem usualmente têm tido a função de estabelecer uma classificação do educando, expressa em sua aprovação ou reprovação. O uso dos resultados tem se encerrado na obtenção e registro da configuração da aprendizagem do educando, nada decorrendo daí”<sup>133</sup>. Há anos, quase todos os professores escrevem em seus planos de curso que sua avaliação é processual, mas muitos acabam comunicando as notas aos alunos no final do semestre sem terem proporcionado

<sup>131</sup> Entrevista realizada em 19 de junho de 2012 no Uferstudios em Berlim.

<sup>132</sup> LUCKESI, 1996, p-94.

<sup>133</sup> Ibid., p-93.

qualquer diálogo avaliativo durante o processo. E o que é pior: muitas vezes os alunos só tomam conhecimento de suas notas quando essas são fixadas nos murais informativos. Isso é a falência da proposta de avaliação contida no Projeto Pedagógico!

*Disse um pouco irritado.*

**Ele** – Que tipo de avaliação está sendo feita nesses casos? As notas devem ser informadas aos alunos nos encontros avaliativos. Parece existir certo medo e insegurança por parte de alguns professores em se colocarem no lugar de sujeitos passíveis de serem avaliados. Uma das docentes entrevistadas disse que no nosso curso os professores se defendem o tempo todo quando são avaliados e que as formas de avaliação praticadas hoje são frágeis e imaturas, não só na avaliação dos estudantes como também do próprio processo. Acaba sempre aparecendo aquela velha história: *o problema não está comigo, está no aluno* ou *o problema não está comigo, está no professor*.

**Terpsícore** – Isso é muito sério!

**Ele** – Seríssimo! E ainda observei que as opiniões são divergentes quando se trata do tema avaliação. Alguns professores acham que é importante realizar uma avaliação processual e individual com critérios que permitam trabalhar com flexibilidade, já que é impossível fazer comparações quando se avaliam corpos com histórias e experiências diferentes na vida e na dança.

**Terpsícore** – Já isso é bom!

**Ele** – Sim, mas outros não gostam sequer da ideia de discutir a avaliação junto com os alunos achando que estes são imaturos, com pouca experiência e que muito menos devem se dar notas para serem computadas junto com as dos professores, pois acabam se dando sempre uma nota alta sem realizarem uma avaliação qualitativa. Essa ideia do aluno se dar nota não está descrita no Projeto Pedagógico, mas tornou-se uma cultura desenvolvida no cotidiano curricular. De fato, em uma das turmas que trabalhei já aconteceu essa história do aluno se dar nota máxima sem realizar uma avaliação autocrítica. Ele se deu a nota máxima apesar de sua pouca participação e de suas muitas ausências. O time de professores questionou se ele achava que a participação dele no grupo tinha sido boa e ele respondeu que sim, para perplexidade também dos outros alunos. Convocamos este aluno para um bate-papo e ele conseguiu refletir melhor sua participação no processo e trocou sua nota. Houve também uma experiência oposta, quando uma aluna achou que a nota final que tínhamos lhe dado tinha sido baixa e não condizia com sua participação no processo e apresentou argumentos muito bem

fundamentados para mostrar que a nota que recebeu não foi adequada. No diálogo reconhecemos que a aluna estava certa e não tivemos dúvidas nem crises existenciais e aumentamos sua nota.

*Terpsícore riu.*

**Terpsícore** – Crises existenciais?

**Ele** – É uma brincadeira, mas na verdade, muitos professores não suportariam tomar tal atitude para não mostrar que estavam errados, principalmente tendo um aluno discordado da sua decisão em relação à avaliação.

**Terpsícore** – Mas é exatamente isso que se quer, não é? Formar cidadãos críticos e reflexivos, que defendam com argumentos seus pontos de vista e que questionem e transformem o mundo à sua volta.

**Ele** – Claro que sim. Para todos que vivenciaram tal fato, esse foi um exemplo muito bom de um trabalho pedagógico norteado pelo diálogo, flexibilidade, reflexão crítica e principalmente autocrítica. Acredito que o sucesso da prática avaliativa está mesmo no diálogo. Muitos professores, principalmente os que foram contratados após o processo da reforma curricular, parecem desconhecer a proposta avaliativa do Projeto Político Pedagógico. Outros, a partir de experiências de avaliação não bem sucedidas, parecem ter retrocedido à prática avaliativa anterior à reforma curricular. De maneira geral, alunos e professores precisam conhecer melhor o Projeto Pedagógico. Isso foi indicado tanto nas entrevistas realizadas na UFBA quanto no *Workshop* de Avaliação.

**Terpsícore** – Os processos avaliativos precisam ser repensados pela comunidade da Escola. Li na segunda carta que a comunidade acredita que os critérios de avaliação não são bem definidos nos módulos e laboratórios e até sugeriram realizar um seminário abordando a avaliação no ensino de nível superior de dança no século XXI.

**Ele** – São muitas as ações que devem ser realizadas, além do mais, é preciso discutir como deve ser feita uma avaliação processual. A professora Benigna Villas Boas acredita que os processos avaliativos precisam ser planejados em um processo contínuo e coletivo de reflexão. Para ela os processos de planejamento da avaliação devem incluir dimensões políticas, sociais e éticas e não apenas técnicas, focadas no desenvolvimento de

procedimentos e instrumentos avaliativos<sup>134</sup>. É preciso haver mais rigor nas questões referentes à avaliação no nosso curso!

**Terpsícore** – Você teve acesso a informações sobre os processos avaliativos nos cursos de Berlim?

**Ele** – No Bacharelado do Centro HZT, após um bloco de estudos de três ou sete semanas, se promove uma semana para documentar e avaliar o que foi experienciado. É uma semana inteira de avaliação a cada mês ou a cada dois meses onde se avalia todo o processo, sendo também uma avaliação importante para os alunos, que refletem sobre o que foi discutido e experienciado nas aulas em uma ação investigativa importante para o desenvolvimento de seus projetos individuais. No nosso caso acho importante pensar de maneira ampla em um sistema de avaliação na universidade que reconheça as especificidades e as subjetividades da arte, como disse uma das professoras entrevistadas.

**Terpsícore** – De fato, me parece um contrassenso trabalhar com notas quantitativas de 1 a 10 em processos de ensino-aprendizagem em arte. Acredito que fazer parte de um sistema universitário nacional público deve dificultar algumas ações pedagógicas nos cursos de arte.

**Ele** – É verdade, muitas vezes nos sentimos limitados dentro do sistema, principalmente quando se trata de avaliação, da proposta curricular e distribuição da carga horária docente nos componentes curriculares.

**Terpsícore** – Como assim?

→ *Times docentes e carga horária de trabalho*

**Ele** – O Bacharelado do Centro HZT, por exemplo, tem seu currículo organizado em módulos de estudos intensivos com temporalidade que pode variar de três a sete semanas. Com uma carga horária dividida entre 50% de atividades como aulas, seminários e *workshops* e 50% de trabalho nos projetos individuais dos estudantes, a organização curricular é flexível e se modifica a cada semestre. Os professores trabalham em um ou dois módulos por semestre, o que significa trabalhar entre três e sete semanas. No restante do tempo que compõe o semestre os professores efetivos trabalham em outras atividades do curso, podendo ser artísticas, de pesquisa ou administrativas. Digo professores efetivos porque o quadro docente é composto aproximadamente por 35% de efetivos no curso e 65% de professores convidados, o que proporciona maior dinamicidade ao currículo.

---

<sup>134</sup> VILLAS BOAS, 2005, p-168.



**Terpsícore** – Achei muito interessante essa organização.

**Ele** – Eu também acho, mas não sei se uma proposta como essa seria viável no nosso sistema universitário público brasileiro. Temos um limite de flexibilidade no âmbito organizacional das universidades quanto às propostas curriculares. Seria impossível, por exemplo, administrar, em um único sistema operacional informatizado, oitenta currículos com propostas e organizações completamente diferentes. Além disso, teríamos o problema da distribuição da carga horária de ensino de cada docente, computada semanalmente durante todo o semestre. Seria possível computar a carga horária em apenas um ou dois meses em sala de aula? Como seriam computadas as horas no restante do semestre?

**Terpsícore** – É preciso averiguar se a UFBA tem condições, em sua estrutura organizacional, de trabalhar com componentes curriculares com tais características. Acredito até ser possível!

**Ele** – É, podemos averiguar. Mas voltando à distribuição da carga horária dos professores, infelizmente a proposta de trabalho em times docentes é corrompida pela atitude de alguns em deixar as turmas com apenas um professor, não cumprindo sua carga horária obrigatória por razões e justificativas das mais variadas. Posturas assim proporcionam grandes entraves no desenvolvimento do Projeto Pedagógico.

**Terpsícore** – Taí. Algo que nunca imaginei...

**Ele** – Pude observar nas entrevistas e no *Workshop* de Avaliação do Projeto Pedagógico que o trabalho em times docentes carece de uma reflexão mais profunda e atualizada a partir das experiências positivas e negativas desde o período de implantação do currículo. O que parecia ser um aspecto inovador e interessante mostrou-se crítico quando não bem elaborado. De todo modo, no *Workshop* foram apontados alguns pontos positivos do trabalho em times como a possibilidade de experienciar o conhecimento a partir de diferenciados pontos de vista. Apontaram também que quando existe afinação pedagógica nos times os processos de ensino-aprendizagem são muito mais ricos. Eu mesmo já participei de times que funcionaram muito bem e de outros que, apesar dos esforços dos professores, não havia interação. Isso aconteceu quando as experiências pedagógicas, técnicas e estéticas dos professores eram muito diferentes. Para uma das professoras entrevistadas, o sucesso ou fracasso dos times tem a ver com a experiência de formação de cada um, já que alguns professores só sabem, e outros só querem, trabalhar sozinhos. Para alguns é difícil dividir o espaço com outro professor, com outras ideias e com outro modo de fazer. Foi também apontada a dificuldade com a questão atitudinal de alguns professores em não saber lidar com as diferenças individuais nos times

nem como resolver os problemas de ordem pessoal das barreiras cristalizadas do comportamento. Segundo os alunos, o trabalho em times docentes é bom pela diversidade de pensamento, experiência e conhecimento e funciona bem quando as divergências entre os docentes não interferem no processo deles. Eles também disseram que quando o time realiza junto o planejamento pedagógico semestral acaba existindo coerência na interação entre teoria e prática.

**Terpsícore** – A ideia de trabalhar em times me parece muito boa, mas como qualquer outro aspecto no desenvolvimento de um currículo, o sucesso dependerá das ações dos sujeitos envolvidos no processo.

**Ele** – Eu tive algumas excelentes experiências de trabalho em times, tanto no time pertencente a um módulo específico com aproximadamente três professores, quanto no grande time reunido dos módulos ECO, EPC e ECA que agrega um número aproximado de nove professores.

**Terpsícore** – E existe alguma receita para que essas experiências deem certo?

**Ele** – Não, não existe receita. É preciso arregaçar as mangas, como dizem, e trabalhar um pouco mais, sair da sua zona de conforto, do seu território acomodado e muito bem conhecido e partir em direção ao outro, ao desconhecido. É preciso ter o desejo de querer fazer, ter boa vontade, tolerância, paciência, persistência, ter a capacidade de escutar o outro, de não querer que ele pense igual a você e muito menos querer convencê-lo de suas ideias. É preciso ter um desapego daquele espaço que antes era só seu e proporcionar abrir as fronteiras para que seu espaço possa ser penetrado e complementado por outros. Isso não é tarefa fácil, eu sei, mais é uma tarefa possível e quando bem sucedida é muito gratificante, pois a troca de informações, conhecimentos e experiências favorece resultados impressionantemente positivos ao final do semestre.

**Terpsícore** – É, de fato, o sucesso do trabalho em times dependerá da atitude dos professores.

**Ele** – Hoje, após me emaranhar na teia da pesquisa, não tenho a menor dúvida que para esse trabalho dar certo são necessários encontros regulares do time de três professores de cada módulo, ou do grande time de nove professores envolvendo os três módulos, com uma periodicidade entre duas e três semanas. Esta é uma condição *sine qua non* para o bom andamento dos processos de ensino-aprendizagem no nosso modelo de currículo. Os encontros regulares propiciam o planejamento das atividades semestrais dos módulos promovido no trânsito de informações, propondo ações pedagógicas transmodulares em que

prática e teoria dialogam de fato. Nesses encontros é possível alinhar, não unificar, as diferenças, assim como fazer conhecidas nos times as ações que cada professor realiza em sala de aula, além de tornar possível a avaliação dos alunos e do processo e propor ações com trânsito de professores entre os módulos.

**Terpsícore** – Tornar viva a proposta curricular.

**Ele** – Exatamente! Lembro-me que uma vez um grande time de nove professores propôs para o módulo de Estudos Crítico-Analíticos um resultado cênico para a apresentação dos textos lidos durante o semestre. Uma interessante ideia de seminários cênicos realizado no trânsito de informações com os módulos de Estudos dos Processos Criativos e Estudos do Corpo. A turma de alunos foi dividida em três grupos que deveriam apresentar em cenas multirreferencializadas os conceitos teóricos discutidos a partir dos textos, transformando-os em cena, em movimento.

**Terpsícore** – Muito boa essa ideia! É absolutamente condizente com a proposta curricular.

**Ele** – E foi, mas isso só aconteceu porque o time dos nove professores reunia-se regularmente. Não que este processo tenha sido perfeito, sem entraves. Pelo contrário, houve muitos conflitos, mas existia uma grande vontade de todos de fazer bem e fazer junto.

**Terpsícore** – Mas apesar dessa experiência bem sucedida, será que com todos os outros problemas ainda vale a pena investir no trabalho em times?

**Ele** – Eu particularmente acredito que sim, pois como supomos, muito depende da atitude de cada docente. Agora, é preciso querer fazer junto, caso contrário é melhor dividir as turmas e cada professor coordenar seu módulo. Isso não significaria a falência da reforma, apenas a constatação de que um dos pressupostos não funcionou no nosso contexto, mas que ainda assim, pode funcionar em outros ambientes onde se desenvolvam processos de ensino-aprendizagem. De todo modo, acho que devemos mirar nas experiências positivas e tomá-las como parâmetros para avaliar e discutir as que não funcionaram bem.

*Ele percebeu que Terpsícore tinha se movimentado algumas vezes no banco, procurando uma melhor posição para permanecer sentada lhe escutando. Ele também estava um pouco incomodado com aqueles banquinhos sem encosto. Eram de fato desconfortáveis. Pensou que talvez pudesse tirar sua musa dali e levá-la a um lugar mais confortável. Sentiu-se meio culpado por propor tal sacrifício a um ser tão especial.*

**Ele** – São desconfortáveis esses bancos, não acha?

**Terpsícore** – Sim, bastante.

**Ele** – Que tal se voltarmos a caminhar um pouco e procurarmos um lugar mais confortável para continuar nosso papo?

**Terpsícore** – Acho uma boa ideia. No caminho para cá vi do lado de fora do parque uma lanchonete com um ótimo e exótico cardápio de sucos. Frutas que nunca ouvi falar como uma tal de siriguela! É isso mesmo?

*Ele soltou uma gargalhada. Era inacreditável pensar que uma musa grega estava falando da siriguela. Como era possível juntar mundos tão distantes? Ele se achou um louco! Terpsícore riu meio desconcertada. Talvez por acreditar ter errado o nome da fruta.*

**Ele** – É, é isso mesmo. O nome até eu acho estranho, mas o sabor é maravilhoso.

**Terpsícore** – Então vamos lá.

*Levantaram-se e tomaram o mesmo caminho de volta. Foram caminhando sem pressa.*

**Ele** – Nossa! Vejo que ainda temos muito que falar. Minha cabeça é um emaranhado de palavras, temas, imagens, pessoas...

**Terpsícore** – É assim mesmo, aos poucos vamos fazendo as associações e lembrando de tudo.

**Ele** – Espero mesmo lembrar de tudo que gostaria de discutir com você.

**Terpsícore** – Então me fale sobre a questão da autonomia levantada no documento que reuniu as ações propostas no *Workshop* de Avaliação.

#### → *A questão da autonomia*

**Ele** – O termo *autonomia* não aparece no texto do Projeto Pedagógico, mas é utilizado no cotidiano curricular. No documento resultado do *Workshop* é sugerido que no início de cada semestre sejam estabelecidos acordos mútuos e compromissos a serem seguidos pelos docentes e discentes como parte do exercício de autonomia. Na minha opinião, atrelar autonomia apenas aos acordos e compromissos me parece uma ideia reducionista do termo. Acredito que isso se deva também ao fato do trabalho pedagógico com vistas à formação de sujeitos autônomos não ter sido discutido com profundidade no processo da reforma curricular.

**Terpsícore** – Como assim?

**Ele** – Para John Dewey, trabalhar com autonomia, como falamos no nosso almoço, é habilitar os indivíduos de maneira que possam desenvolver seu aprendizado a partir de seus próprios

esforços<sup>135</sup>. Para Paulo Freire a autonomia vai se constituindo também na experiência das decisões que vão sendo tomadas. Segundo ele “uma pedagogia da autonomia tem de estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade”<sup>136</sup>. Percebo hoje que esses conceitos de autonomia não foram discutidos no nosso currículo. Já os currículos dos cursos que mantive contato na Alemanha parecem corroborar com essas ideias de Dewey e Freire. Lá a autonomia está fortemente vinculada à condução da formação pelas escolhas dos alunos.

**Terpsícore** – Isso é muito interessante!

**Ele** – No Curso de Ciências da Dança da Universidade Livre de Berlim, dentro de uma organização flexível e estruturada nos eixos História do Teatro, Teatro Contemporâneo e Teorias e Estéticas do Teatro, o aluno, seguindo seu ano de ingresso, tem autonomia para escolher qual componente cursar, além de desenvolver seus próprios projetos e pontos de interesse nos trabalhos realizados em cada módulo. No final do curso haverá módulos que não foram cursados e isso não significa que ele deixou de ter acesso a determinados conteúdos ou conhecimentos. Significa que ele conduziu o seu aprendizado fazendo escolhas, optando entre conhecimentos que ele acha importante para sua formação. É claro que existe orientação por parte dos docentes, uma orientação que contribui na construção da autonomia. Aliás, essa é a mesma experiência do Projeto Irecê da Faculdade de Educação da UFBA que citei na primeira carta que lhe enviei, lembra?

**Terpsícore** – Lembro sim, o mundo parece mesmo pequeno, não é? Mas voltando a Berlim, certamente que o curso do Centro HZT, tendo 50% de sua carga horária utilizada para o desenvolvimento dos projetos dos alunos, deve desenvolver uma boa experiência com autonomia.

**Ele** – Sim, lá a implicação com a autonomia é ainda mais radical. Os estudantes, por exemplo, no bloco de *workshops* intensivos das 13:00 às 17:00 horas, podem escolher fazer um ou mais *workshops* em um semestre e no outro não fazer *workshop* algum e aproveitar o tempo para desenvolver seu projeto individual, que pode ser uma proposta coreográfica ou o desenvolvimento de projetos como ser intérprete em algum trabalho de outro artista ou até mesmo desenvolver uma pesquisa em treinamento de dança. Eles precisam cumprir a carga horária e não uma relação específica e obrigatória de componentes curriculares. O professor Haffner disse não ter no curso a ideia de módulos introdutórios, experiências introdutórias ou

---

<sup>135</sup> DEWEY, 2007.

<sup>136</sup> FREIRE, 1996, p-107.

teorias introdutórias que sejam obrigatórias. Experiências são propostas e teorias são discutidas do início ao fim do curso. Para ele o importante é que o estudo seja útil à formação.

**Terpsícore** – Nunca parei pra pensar nisso! De fato, porque em um curso superior de dança, onde os alunos já possuem experiências prévias com a dança, deve haver informações introdutórias obrigatórias a todos os alunos? Em um campo tão amplo como o da dança, existem conhecimentos obrigatórios que devem ser introduzidos para se formar um profissional? Pensando melhor, será que informações introdutórias são necessárias a alguma formação? Acredito que informações são passíveis de atenção. Algumas serão úteis, outras nem tanto. Algumas escolhemos incorporar, outras incorporamos sem perceber. Assim como algumas escolhemos descartar e outras descartamos sem perceber.

**Ele** – Ter contato com esta ou aquela informação pode ser mesmo uma escolha dos alunos assumindo o papel de condutores de sua própria formação. Em nosso currículo isso só acontece em relação à escolha dos componentes optativos e dos Laboratórios de Corpo e Laboratórios de Criação, quando os alunos têm que escolher uma entre três turmas com linhas de pesquisa específicas definidas previamente pelos professores. E hoje eu me pergunto: escolher a partir de linhas de pesquisa estabelecidas previamente é uma escolha adequada a um currículo que propõe tornar o aluno um sujeito autônomo?

**Terpsícore** – É, parece que vocês precisam, de fato, refletir o conceito de autonomia no currículo. O filósofo francês Jacques Rancière<sup>137</sup> no livro *O Mestre Ignorante* aborda a autonomia a partir da ideia de emancipação. Ele diz que é preciso emancipar as inteligências para proporcionar a igualdade de inteligências. Segundo ele não é possível estabelecer a igualdade a partir da situação de desigualdade que se configura nas salas de aula entre professores e alunos, sendo um superior ao outro, mais experiente que o outro e que conhece mais do que o outro. É preciso buscar estabelecer a ideia de igualdade emancipando as inteligências. Isso é uma contribuição real para a formação do sujeito autônomo, não é verdade?

*Ele balançou a cabeça afirmativamente.*

**Ele** – Me lembrei de um artigo da professora holandesa Marijke Hoogenboom<sup>138</sup> que li na Alemanha e que aborda também as ideias de Rancière. Ela propõe que as escolas, que ajudam a construir a sociedade, considerem a igualdade não como objetivo a ser alcançado, mas como

---

<sup>137</sup> RANCIÈRE, 2005.

<sup>138</sup> HOOGENBOOM, 2007.

ponto de partida e que isso deve começar na relação interpessoal onde a educação acontece: entre professor e aluno. Para alguns professores do nosso curso é importante haver uma hierarquia de experiências e isso parece ir de encontro ao pensamento defendido por Rancière e Hoogenboom.

**Terpsícore** – A ideia de hierarquia na educação contemporânea tem sido muito criticada. É claro que professores possuem conhecimentos mais aprofundados em determinados assuntos e na dança podem ser mais experientes com suas histórias profissionais. O problema quando se fala em hierarquia, principalmente em um curso universitário, é tomar como ponto de partida, como alerta Rancière, que existe uma desigualdade na qual os aprendizes devem respeitar os mestres por saberem mais e por estarem acima deles.

**Ele** – Pelas entrevistas percebi entre alguns professores certo saudosismo em relação ao modelo mestre-aprendiz e à ideia de autoridade como eram vistos no passado. Corroborando com isso, alguns alunos disseram que no módulo Estudos Crítico-Analíticos a ideia do professor como detentor do conhecimento ainda é muito forte. Um professor durante a entrevista me relatou que teve uma experiência de contrarreforma em um determinado semestre, algo, como ele mesmo falou, meio medieval, no modelo mestre-aprendiz. Para este professor, a reforma propiciou uma cultura de omissão em relação à falta de disciplina dos alunos que parecem fazer o que querem. Segundo ele, os alunos hoje não parecem interessados em participar dos processos, possuindo uma indigência cultural e um apego muito grande à ignorância. Em sua opinião parece uma crise da juventude e segundo ele a proposta curricular e o Projeto Político Pedagógico não têm ajudado neste sentido. Com a destituição da autoridade, segundo suas palavras, experimenta-se na Escola o mesmo regime de impunidade que vive o país e não se aproveita essa oportunidade acadêmica com a dança para instituir outras capacidades como disciplina, foco, pontualidade que serão exigidas na vida profissional.

**Terpsícore** – Palavras que parecem ultrapassadas, mas que devem ser consideradas.

**Ele** – Certamente que sim. Para outra professora os alunos parecem meio desinteressados e preguiçosos e essa postura, segundo ela, talvez seja sustentada em parte tanto pelo professor que não exige respostas, sendo muito maleável, quanto pelos pressupostos do Projeto que propiciam uma pedagogia aberta e flexível demais. Para ela, talvez fosse necessário demarcar melhor os conteúdos e os objetivos dos módulos. Ela acredita que o aluno ao ingressar na Escola precisa de uma estrutura mais definida e talvez o rigor de uma disciplina, de um único

professor em sala de aula, de um programa mais definido, fosse, em algum momento, melhor para o aluno. Percebo que a ideia de rigor de muitos professores ainda está atrelada à ideia de autoridade. Eu acredito que é possível desenvolver um rigor outro. Trabalhar com flexibilidade e liberdade não significa trabalhar sem rigor. Freire diz que a liberdade sem limites deve ser tão negada quanto a liberdade castrada<sup>139</sup>. Rigor e liberdade/flexibilidade não são palavras antagônicas. O rigor pode e deve ser assumido eticamente pela liberdade e pela flexibilidade.

**Terpsícore** – Concordo com você. As falas desses dois professores, como você disse, parecem mesmo revelar certa nostalgia em relação ao currículo anterior, mas acho que suas insatisfações são legítimas. Até porque a flexibilidade torna-se inflexível quando não aceita que o modelo pedagógico anterior à reforma possa ser utilizado no atual currículo. Por que não? A multirreferencialidade, como nós vimos antes, nos aponta para diferentes experiências e pontos de vista.

**Ele** – Fico pensando agora que talvez os pressupostos do atual currículo não sejam totalmente adequados ao perfil dos alunos, que no sistema educacional brasileiro, de maneira geral, concluem o ensino médio sem lidar com a ideia de autonomia e muito menos se tornam sujeitos emancipados nos processos de ensino-aprendizagem.

**Terpsícore** – E diante dessa realidade, talvez o professor por algumas vezes tenha que recorrer a métodos diferentes daqueles pretendidos no Projeto Pedagógico.

**Ele** – Creio que precisamos discutir a fundo a ideia de sujeitos autônomos que queremos abraçar no nosso currículo.

**Terpsícore** – E deixar claro para os sujeitos-curriculum que ideia é essa.

**Ele** – Nossa, você está parecendo uma curricularista!

*Terpsícore sorriu meio sem graça.*

**Terpsícore** – Curricularista?

*Disse franzindo as sobrancelhas.*

**Terpsícore** – Não sabia da existência desse termo. São os estudiosos do currículo?

**Ele** – Exatamente.

---

<sup>139</sup> FREIRE, 1996, p-105.



**Terpsícore** – Talvez depois de acompanhar sua pesquisa acabarei mesmo me transformando em uma curricularista.

*Disse sorrindo com um ar meio maroto. Ele sorriu também.*

**Ele** – Mas voltando ainda à ideia de autonomia, uma das professoras entrevistadas acha que hoje, no nosso currículo, o estudante tem mais iniciativa e autonomia e que eles desenvolvem outro tipo de comportamento e que não saem da universidade conformados, mas instigados. Para ela, muitos estudantes estão implicados em processos investigativos e projetos socioculturais e a maioria sai envolvida com questões que estão no fluxo de discussão com a sociedade, apesar de alguns alunos acharem que deveria ser dada maior importância ao contexto sociocultural nas ações pedagógicas.

**Terpsícore** – Nos processos de ensino-aprendizagem no século XXI é mesmo fundamental considerar o contexto sociocultural, ainda mais diante da multiculturalidade da dança.

**Ele** – Sabia que no Centro HZT de Berlim os estudantes possuem, a sua escolha, um artista da dança no papel de tutor de sua formação?

**Terpsícore** – Que ideia interessante! E esse tutor é ligado ao Centro HZT?

**Ele** – Não necessariamente. Pode até ser, mas o importante é que seja um artista atuante na cena da dança e que possa participar da formação do aluno orientando e dando *feedback* sobre seu projeto individual. Muito bom isso, não é?

**Terpsícore** – Adorei a ideia!

*Terpsícore viu ao longe a entrada do parque.*

**Terpsícore** – Olha! Estamos quase chegando.

**Ele** – Ainda bem, eu estou sedento por um suco de fruta. Mas voltando à autonomia no Centro HZT, o ato de escolha proporcionado pelo currículo é presente em todo o curso. Os alunos, por exemplo, escolhem que tipo de treinamento querem fazer dentre os oferecidos, tanto no aquecimento das 09:00 horas, que pode ser, por exemplo, Yoga, BMC<sup>140</sup> ou alongamento, variando a cada semestre, quanto no treinamento corporal das 10:15 às 12:00 horas escolhendo entre aulas de Técnica Moderna, Contemporânea, Contato-improvisação ou,

---

<sup>140</sup> A técnica Body-Mind Centering, conhecida como BMC, é uma abordagem integrada e incorporada ao movimento, ao corpo e à consciência. Desenvolvido por Bonnie Bainbridge Cohen, é um estudo experimental com base na incorporação e aplicação dos princípios anatômicos, fisiológicos, psicofísicos, utilizando movimento, toque, voz e mente. ABOUT, 2012.

como já aconteceu, treinamento com a luta marcial Aikido. A oferta desses treinamentos técnicos dependerá da disponibilidade e conhecimento do corpo docente que atuará naquele semestre, lembrando que 65% são compostos por professores convidados. Os alunos tomam conhecimento dos treinamentos que serão oferecidos com antecedência e se matriculam, a sua escolha, em um, dois ou três, caso não tenham choque de horários.

**Terpsícore** – Essas escolhas, certamente, são determinadas pelos projetos individuais dos estudantes.

**Ele** – Exato! E trabalhar com foco nos projetos individuais não significa que os processos de ensino-aprendizagem são individualizados. Haffner disse que os estudantes precisam saber que eles estão ali não só para receber, mas para trocar experiências, trabalhar em grupo, respeitar o outro e trocar informações em uma prática colaborativa.

**Terpsícore** – Já que você tocou no assunto do treinamento técnico, como isso é desenvolvido no currículo de vocês?

**Ele** – Taí uma boa pergunta pois este é um assunto que gera opiniões distintas.

**Terpsícore** – Então me fale sobre isso.

→ *Discutindo o treinamento técnico*

**Ele** – No currículo anterior os componentes específicos de técnicas de dança, como Técnica do Balé Clássico e Técnica de Dança Moderna, eram desenvolvidos como treinamento corporal. Havia aulas práticas duas a quatro vezes na semana e eram focadas na execução dos movimentos específicos de cada técnica. No atual currículo a ideia é que no módulo Estudos do Corpo as técnicas sejam estudadas de maneira ampla e não apenas desenvolvidas como treinamento corporal. Alguns componentes de cunho optativo são oferecidos como proposta de treinamento, mas como são no turno vespertino, fora do horário do curso que vai das 7:00 ou 8:00 horas até as 13:00 horas, a depender do dia da semana, a adesão a esses componentes é muito baixa. Desse modo, as técnicas de dança como treinamento regular, em geral, não são mais trabalhadas.

**Terpsícore** – Vocês não pretendem repensar isso?

**Ele** – Acredito que chegamos a um momento em que devemos repensar todo nosso currículo. Estamos chegando ao oitavo ano de trabalho desde que esse Projeto Pedagógico foi aprovado pela Câmara de Graduação e já reconhecemos que mudanças estão sendo requeridas. Nos cursos visitados em Berlim os ajustes e modificações nos currículos parecem ocorrer em um

espaço de tempo mais reduzido. O professor Haffner do Centro HZT, assim como a professora Müller do Instituto *Tanzfabrik*, cujos cursos possuem uma organização mais flexível, disseram que as propostas curriculares com as quais trabalham sofrem ajustes e modificações anualmente e até semestralmente. Já a professora Beushausen do curso de Ciências da Dança da Universidade Livre de Berlim, cuja organização institucional é semelhante à nossa, afirmou que não existe proposta de modificação curricular por enquanto, até mesmo porque o atual currículo foi instituído em 2011.

**Terpsícore** – Os professores entrevistados da UFBA falaram sobre técnicas e treinamento?

**Ele** – Sim, até mais do que eu imaginei. Para um deles, no currículo anterior havia uma supremacia da técnica de maneira geral e que hoje isso mudou radicalmente. Segundo ele, a experiência e o treinamento com a técnica permitem uma maior liberdade de movimento e uma expressão maior de movimento e no atual currículo esses valores parecem inadequados. O Balé Clássico, por exemplo, é pensado, segundo o professor, de maneira superficial como uma técnica opressora. Ainda para ele, os alunos detentores de uma boa experiência profissional, focada nas técnicas de dança fora da universidade, apresentam um maior envolvimento com o aprendizado na Escola, além de serem assíduos e possuírem disciplina, foco e encantamento com as propostas desenvolvidas em salas de aula.

**Terpsícore** – Isso certamente não é regra. O envolvimento com o aprendizado depende também da maturidade, do compromisso e da história de vida do aluno. O histórico de experiências nas técnicas de dança não é o único responsável pelo comportamento exemplar de qualquer aluno.

**Ele** – Certamente que não. Para outra professora a questão da técnica de dança na formação é crucial. Os alunos, segundo ela, precisam conhecer um pouco mais as técnicas tradicionais e passar pela experiência da técnica de forma sistematizada, com aulas diárias ou até três vezes na semana. Ela diz ser necessário no curso um treinamento corporal sistemático com técnicas diversificadas. Na opinião de outra professora entrevistada, a abordagem das técnicas no currículo anterior era redutiva quando o aluno precisava apenas repetir e decorar os movimentos específicos e reproduzir as aulas adaptando-as a outros contextos fora da universidade, não existindo uma reflexão crítica sobre o que era aprendido.

**Terpsícore** – Acredito que essa professora tem razão, mas os outros, quando falam da importância do treinamento técnico, também têm. Talvez seja importante rever a questão do treinamento com as técnicas. E rever também o modo como poderia ser abordado.

**Ele** – Na visão dos alunos as técnicas poderiam hoje ser abordadas como parte do contexto histórico da dança e como experiência teórico-prática do corpo. Uma ideia interessante.

*Chegaram ao portão de entrada do parque e Terpsícore apontou do outro lado da rua a lanchonete onde viu o cardápio de sucos naturais.*

**Terpsícore** – Ali está ela.

**Ele** – Que bom, pois minha sede aumentou com essa caminhada.

**Terpsícore** – Espero que os sucos sejam saborosos.

**Ele** – Pela cara da lanchonete parece que são. Quer dizer que você nunca tinha ouvido falar em siriguela!

*Disse meio que zombando dela. Àquela altura já se sentia muito próximo de sua musa. Aquela experiência guardaria para toda vida. Assim como uma enorme gratidão.*

**Terpsícore** – Não sei onde está a graça.

*Falou com certo desdém.*

**Terpsícore** – Frutas brasileiras não são encontradas no Olimpo, meu bem.

**Ele** – É verdade. Quem sabe um dia eu visito o Olimpo?

*Disse enquanto atravessavam a rua.*

**Terpsícore** – Eu não esperaria por isso.

**Ele** – Nossa! É tão impossível assim?

**Terpsícore** – Digamos que não é um lugar adequado para ser visitado... por humanos.

**Ele** – Ok, vou deixar isso pra lá. De repente tudo isso aqui pode ser fruto da minha imaginação.

*Terpsícore apenas levantou a sobrancelha direita e não disse coisa alguma.*

**Ele** – Bom, verdade ou não, sua presença é real pra mim e isso já é muito mais do que eu mereço.

**Terpsícore** – Se não merecesse eu não estaria aqui.

*Disse-lhe sorrindo dando-lhe uns tapinhas no ombro enquanto chegavam à lanchonete. Ele não conseguiu esconder sua satisfação por ter ouvido aquilo.*

**Ele** – Que suco vai querer, minha musa?

**Terpsícore** – Andei até aqui pra provar a tal da siriguela.

**Ele** – Então tomarei de siriguela também. É uma das minhas frutas favoritas e tenho certeza de que vai gostar.

*Ele fez o pedido dos sucos, pagou e foram sentar nas cadeiras que acompanhavam as mesas colocadas em um pátio na lateral esquerda da lanchonete. Terpsícore quase se jogou em uma delas.*

**Terpsícore** – Nossa! Agora percebi que estou mesmo cansada.

**Ele** – Não é para menos. Você caminhou muito hoje.

*Disse enquanto se sentava.*

**Terpsícore** – Mas, como sempre, está sendo muito agradável esse nosso encontro.

**Ele** – Acho que não cansarei nunca de agradecer a você por tudo que está fazendo por mim. Muitos passaram em minha vida, mas a sua disponibilidade para com alguém que não conhecia eu nunca vi em ninguém.

**Terpsícore** – E você acha que eu não lhe conhecia?

*Ele não espera ouvir aquilo.*

**Ele** – Como assim?

**Terpsícore** - Vocês humanos desconhecem muitas de nossas capacidades.

**Ele** – Então você conhece todos que trabalham com a dança?

*Ela desconversou.*

**Terpsícore** – Deixe isso pra lá.

**Ele** – Suas irmãs são também misteriosas assim?

*Tentou instigá-la a responder.*

**Terpsícore** – Haveria alguma graça se não fôssemos misteriosas? Inexplicáveis? Além da natureza visível só há mistério. Vivemos em um mundo misterioso. Relativo para alguns e absoluto para outros. Será que eu não sou mesmo fruto da sua imaginação?

**Ele** – Frutos da imaginação não experimentam suco de siriguela.

*Ela soltou uma risada alta jogando a cabeça para trás. O atendente da lanchonete chegou trazendo os sucos.*

**Terpsícore** – Estou curiosíssima pra provar o sabor dessa fruta.

**Ele** – Você vai gostar.

*Ela sugou com o canudo alguns goles do suco que, pelas expressões faciais, parecia estar uma delícia.*

**Terpsícore** – Huummm... Que maravilha!! Não parece com nada que eu tenha provado até agora. Taí algo exótico à ótica de uma musa.

*Ele sorriu. Mas aquele sorriso era muito mais do que a satisfação por Terpsícore ter gostado da siriguela. Era o sorriso de toda sua inteireza por experienciar aquele momento.*

**Ele** – Eu tinha certeza que você iria gostar. Um dia ainda conto isso a alguém.

**Terpsícore** – Isso o que?

**Ele** – Que eu tomei um suco de siriguela acompanhado da Musa da Dança quando falávamos de minha pesquisa sobre currículo e formação em dança na UFBA.

*Terpsícore soltou uma boa risada.*

**Terpsícore** – E alguém vai acreditar nisso?

**Ele** – Não vai.

*Ambos riram muito. Ele provou o suco e estava mesmo muito bom. Terpsícore tomou mais uns goles do seu e deu continuidade à conversa.*

**Terpsícore** – Eu gostaria de voltar ao assunto das técnicas. Quando você falou das atividades no curso do Centro HZT, observei que o treinamento com as técnicas ocorre diariamente nos primeiros horários da manhã.

**Ele** – Isso. E como disse, a oferta das técnicas varia a cada semestre e os alunos podem escolher com a qual, ou as quais, trabalhar.

**Terpsícore** – Mas dentro da variedade da oferta semestral existem técnicas específicas?

**Ele** – Não. No planejamento semestral, realizado com um ano de antecedência, o professor Haffner disse não ter tabu algum com esta ou aquela técnica e que pode utilizar qualquer uma, pois talvez algumas delas possam ser importantes para os projetos dos estudantes, que apesar de iniciarem suas investigações individuais no primeiro ano do curso, só precisam defini-lo a partir do segundo ano. O primeiro ano é um ano de experimentações e investigações para os estudantes e as técnicas também estão incluídas no estudo. Haffner disse que algumas técnicas

podem ser propostas pelos estudantes, como foi o caso da Yoga e da luta marcial Aikido. Os estudantes trazem suas técnicas e o grupo estuda como elas podem ser utilizadas, como por exemplo, numa aula de improvisação. Haffner disse que caso necessário eles promovem o *Trainings Research*, que é o estudo da história da técnica de treinamento, de onde ela veio e como se desenvolveu. Os estudantes podem precisar de algum treinamento corporal específico para seus projetos e ele deve buscar como conhecer melhor esse treinamento. Em geral, eles desenvolvem um treino próprio para seus projetos e não usam uma única técnica já existente.

**Terpsícore** – As aulas do treinamento técnico acontecem durante todo o semestre?

**Ele** – Geralmente eles trabalham por um período intensivo de seis a sete semanas com aulas diárias, o suficiente, segundo Haffner, para possuírem um panorama geral da técnica trabalhada.

**Terpsícore** – Eu, particularmente, gosto muito dessa abordagem em relação ao treinamento técnico. Como dissemos em um dos nossos encontros, a repetição de movimento é um método eficaz de treinamento corporal e uma das características ontológicas da dança. Ela deve estar contemplada na formação do profissional, seja ele coreógrafo, dançarino ou professor. O curso que você está analisando é um curso de Licenciatura e eu me pergunto qual é a ideia de treinamento técnico que está sendo multiplicada nos futuros professores de dança formados pela UFBA? As técnicas e o treinamento na dança não são vilões da nova pedagogia da dança. Parece que há uma tendência geral dos atuais pensadores da pedagogia da dança em criticar negativamente as técnicas e seus métodos de ensino-aprendizagem e talvez não seja este o caminho para se construir uma pedagogia melhor.

**Ele** – O olhar multirreferencializado busca não excluir, mas pelo contrário, trabalha, como nos alerta Burnham, considerando todos os pontos de vista.

**Terpsícore** – Exatamente! Acredito estar mesmo na hora da comunidade da Escola de Dança da UFBA voltar o olhar para o atual currículo e repensar sua organização e seus pressupostos. Apesar da proposta inovadora, construída com base nos paradigmas da educação contemporânea que vem formando profissionais com perfil diferenciado do currículo anterior, conectados com o mundo, com as artes e com a sociedade contemporânea, são muitos os aspectos do currículo atual que podem e devem ser revisitados e ajustados, principalmente no que se refere às atitudes dos sujeitos-currículo.

**Ele** – Muitos de nós professores e alunos já percebemos isso e esta foi uma das razões que me levaram a esta pesquisa.

*Terpsícore acabou de beber o seu suco.*

**Terpsícore** – Tenho certeza que esse seu esforço será útil para sua Escola.

**Ele** – Assim espero!

*Apressou-se um pouco para acabar de beber o seu.*

**→ Pensar um novo currículo?**

**Ele** – Alguns dos professores entrevistados da UFBA disseram reconhecer que a proposta curricular é boa, mas que ainda não acontece plenamente. Para alguns, a relação com o mercado de trabalho, por exemplo, ainda é insipiente e o currículo, apesar de propor a multiculturalidade, não propicia aos alunos aproveitarem as oportunidades do mercado no que se refere, por exemplo, ao enorme manancial da cultura africana local, sendo necessário conectar cada vez mais os conhecimentos de dentro com os de fora da academia. Mas olhando especificamente para o curso de Licenciatura, muitos dos nossos alunos egressos estão atuando em salas de aula de escolas das redes de ensino pública e privada, assim como em academias de dança e projetos socioculturais.

**Terpsícore** – Vocês têm informações sobre esses alunos?

**Ele** – Não, o Colegiado de Graduação não detém oficialmente informações após a saída dos alunos. Mas sabemos dos que atuam na docência quando alguns deles são aprovados em concursos públicos, ou quando retornam à Escola para fazer algum curso de pós-graduação, ou até mesmo quando vêm participar de atividades artísticas na Escola. De certo modo, por sermos um curso pequeno que oferece quarenta e cinco vagas anuais, estamos sempre em contato com nossos ex-alunos e sabemos onde a maioria está atuando.

**Terpsícore** – Quantos são formados anualmente?

**Ele** – No currículo anterior a evasão de alunos era muito grande. Dados do Colegiado de Graduação indicam que do ano 1990 a 1999 a média de alunos formados era de quinze por ano. O número de vagas anuais neste período era de quarenta. Hoje, após a reforma curricular, essa realidade modificou completamente. Segundo dados do Colegiado de Graduação a média anual de alunos formados no período de 2006 a 2012 chega a 32. Apesar do número de vagas ter aumentado apenas em cinco, o número de concluintes mais que dobrou! Eu não tenho



dúvida de que essa é uma vitória do atual currículo que, segundo uma das professoras entrevistadas, é inclusivo e permite que observemos nossos alunos.

**Terpsícore** – Quando a orientação do aprendizado se desloca do conteúdo para o aluno e o contexto, isso reflete diretamente na questão da evasão.

**Ele** – Alguns alunos também disseram achar o curso inclusivo e que o currículo anterior propiciava uma exclusão estética. De todo modo, ainda acham que a diversidade de estéticas e formas de dança abraçadas pelo atual currículo poderia ser maior.

**Terpsícore** – Mas isso dependerá dos conhecimentos dos corpos docente e discente. O currículo, que se faz encarnado, existe nas experiências e a partir das experiências dos seus sujeitos.

**Ele** – Para uma das entrevistadas a proposta curricular em 2012 se mostra passível de funcionamento, mas o que ainda não faz funcionar é o modo como os docentes e discentes se dispõem a trabalhar. Diante dessa afirmação e do fato do currículo não existir sem seus sujeitos eu me pergunto: será que a maneira com ele foi pensado e desenvolvido é mesmo passível de funcionamento? Esta me parece ser uma das questões centrais de toda essa avaliação. Criamos um currículo inovador e ideal, mas não passível de funcionamento de modo pleno diante do nosso contexto pessoal.

**Terpsícore** – Talvez no período de construção do currículo vocês tenham observado o perfil dos alunos, o mundo do lado de fora e a atuação docente no curso, mas não tenham refletido sobre os perfis de vocês próprios.

**Ele** – Me lembrei agora que a professora Idelsuite de Sousa Lima diz que “as iniciativas tomadas pelo coletivo dos educadores tem relação com suas concepções de escola, de gestão, de ensino, seus valores e hábitos que modelam maneiras de fazer próprias da instituição. Ao desenvolverem suas práticas, vêm à tona os entraves, os acordos e desacordos, os consensos e dissensos expressos no cotidiano e nas inúmeras discussões promovidas pela escola. Na reformulação de tais posicionamentos, os professores reinterpretem as decisões curriculares. O contexto da prática cria, então, novas políticas”<sup>141</sup>. Isso, de fato, aconteceu conosco. Novas políticas foram inseridas no cotidiano curricular e com o passar dos anos o currículo foi sendo também reinterpretado. Hoje parece haver ações, métodos e propostas pedagógicas muito distintas, causadas pela falta de conhecimento, de muitos docentes, do Projeto Político Pedagógico.

---

<sup>141</sup> LIMA, 2010, p-188.

**Terpsícore** – Pode-se até propor um conhecimento mais profundo, por parte dos docentes, sobre o Projeto Pedagógico, mas não é possível controlar as ações individuais na existência do currículo.

**Ele** – Lembrei-me agora que minha orientadora, Maria Inez Carvalho<sup>142</sup>, diz que os currículos emergem e se atualizam de forma mais ou menos independentes das prescrições previamente pensadas e que o acaso se junta à intencionalidade.

**Terpsícore** – Também acredito nisso. É, meu querido, vocês têm um longo caminho pela frente.

**Ele** – Pois é, quando eu acho que a pesquisa está terminando aparecem os desdobramentos, muitos deles, aliás, já sinalizados pela comunidade da Escola no *Workshop* de Avaliação. Acredito que precisamos agora, como corpo acadêmico, ter coragem e perseverança e tentar levar adiante uma nova reforma do currículo.

**Terpsícore** – É verdade! Nossa! Não percebi que o sol já estava se pondo.

*Disse ao olhar o céu do lado de fora do pátio.*

**Ele** – Nem eu.

**Terpsícore** – Preciso ir.

*Disse levantando da cadeira. Ele levantou-se também.*

**Terpsícore** – Marcamos um outro encontro?

**Ele** – Claro! Quando estará disponível?

**Terpsícore** – Só no início do próximo mês.

**Ele** – Perfeito! Acredito que poderei trazer parte do texto pronto para ver o que você acha.

**Terpsícore** – Ótimo! Marcado então. Preciso ir andando, tenho outro ser dançante para atender e a viagem até lá é longa.

*Disse enquanto se dirigiam à saída da lanchonete. Ele deixou escapar sua curiosidade.*

**Ele** – Sério? E posso saber onde é e como irá até lá?

**Terpsícore** – É dado às musas conhecer sobre a vida e a história dos humanos, mas aos humanos não é dado entender a existência das musas.

---

<sup>142</sup> CARVALHO, 2008, p-164.

**Ele** – Entendi. Vou me recolher à minha insignificante condição humana.

*Terpsícore sorriu e fitou-o nos olhos.*

**Terpsícore** – Humanos jamais serão insignificantes!

**Ele** – Obrigado pela parte que me toca! Vou então reprimir minha curiosidade (*Terpsícore deixou escapular uma risada*) e me conformar que nunca me será dado entender sua existência. De todo modo, (*já tinham atravessado a porta da lanchonete. Ele ajoelhou-se frente a ela pegando-lhe a mão direita e a colocando entre as suas*) entendendo ou não, você será por mim sempre reverenciada e enquanto viver levarei comigo uma enorme gratidão pelo que fez.

*Terpsícore colocou a mão esquerda sobre a cabeça dele.*

**Terpsícore** – Você será por mim eternamente reconhecido.

**Ele** – Então em você ganharei a vida eterna...

*Ela sorriu e permaneceu em silêncio. Ele experimentou uma sensação de ter se expandido no espaço sem realizar movimento algum. Talvez porque sentiu naquele momento que estava pleno de sentimentos bons e intensos que pareciam eternizar sua finitude humana. Seria aquele um dom das musas?*

Segus



## ***SEXTO MOVIMENTO: CARTA DE UMA MUSA***

Querido amigo,

Tenho pensado muito em você e em sua pesquisa após nosso último encontro e diante de tantas reflexões que brotaram em mim, resolvi escrever-lhe esta carta. Como sou apreciadora dos movimentos desenhados pelo corpo, prefiro sempre escrever à mão. Espero que não se importe com isso.

Na condição de Musa encanta-me encontrar os que trabalham pelo desenvolvimento da dança. Dançarinos, coreógrafos, professores, estudantes, produtores, críticos, escritores, enfim, um conjunto de corpos criadores que atuam em nome dessa arte tão especial para nós dois.

Sua pesquisa me levou a transitar em meio a experiências e pensamentos multirreferencializados, me instigando a refletir e realizar conexões entre diferentes aspectos da formação em dança e da construção de currículos, às quais nunca tinha realizado antes.

Como observadora, ouvinte e debatedora, papéis que me foram atribuídos por você, gostaria de apresentar meu ponto de vista sobre essa experiência curricular, construído a partir das discussões e reflexões geradas pelos nossos encontros e pelas cartas que me enviou. Entretanto, não pretendo sugerir aqui nenhum modelo de currículo, até mesmo porque acredito que eles só podem ser construídos na coletividade dos envolvidos no processo, mas após ter sido gentilmente convidada por você para participar desse processo, sinto-me à vontade para fazer sugestões sobre o currículo do Curso de Dança, como se fosse um membro da comunidade da Escola.

Pra começar, quero dizer que apesar de todos os aspectos que precisam ser revistos e transformados, acredito que o atual currículo da Escola de Dança da UFBA, mesmo após doze anos da implantação do projeto piloto, ainda é uma proposta inovadora de formação em dança na educação superior integrada ao mundo contemporâneo, com possibilidade de formar profissionais criativos, críticos, propositivos e atentos ao mundo a sua volta. Corpos capazes de propor transformações no ambiente da dança e redesenhar culturas.

Trabalhar com pressupostos como a abolição das fronteiras entre prática e teoria; propor uma organização curricular baseada em módulos, com conteúdos flexíveis, e não em disciplinas; transversalizar conhecimentos entre os módulos; desenvolver o trabalho em times docentes; e propor o professor como coordenador e facilitador do processo de ensino-aprendizagem e não como o grande detentor do conhecimento, torna esse um Projeto Político Pedagógico diferenciado no campo da dança.

Acho importante, inclusive, na construção de novos currículos, tentar ultrapassar a ideia de transdisciplinaridade que pelo próprio termo, já pressupõe um trabalho desenvolvido a partir de disciplinas. A professora Hoogenboom diz que a interdisciplinaridade ainda é introduzida como um conceito novo ou, no mínimo, como uma prática inovadora que deve ser alcançada por todos<sup>143</sup>. Para ela alcançou-se um ponto onde a existência do trabalho interdisciplinar não cabe mais na cena multirreferencializada da dança e não é mais uma questão a ser discutida. Eu digo o mesmo em relação à formação em dança. Citando Irit Rogoff, Hoogenboom diz que a

---

143 HOOGENBOOM, 2007, p-207.

interdisciplinaridade nada mais é do que um jogo com fronteiras e que precisamos justapor outra lógica a esta lógica<sup>144</sup>.

No Brasil, acredito que ainda há muito que ser refletido e experimentado no campo curricular em dança. Acho importante ousar, observar e avaliar a ousadia. Mas antes disso acho importante também aprofundar os conhecimentos no campo curricular e entender que um currículo ultrapassa a proposta descrita em um documento. Que vai além da ação de propor componentes curriculares adequados a uma formação. Entender que ele se faz vivo nos sujeitos-curriculo envolvidos nos processos de ensino-aprendizagem e que por isso deve ser criado e desenvolvido a partir de um contexto pedagógico amplo.

São inúmeras as possibilidades de organização curricular apropriadas à formação em dança. Cito, por exemplo, a experiência radical do Programa DasArts<sup>145</sup> de Amsterdam, na Holanda, o qual propõe que o programa semestral, baseado em um tema específico, seja proposto por um curador convidado. Acho essa uma proposta bastante ousada!

Acho também importante se perguntar qual perfil de profissional da dança se deseja formar e, especificamente para as licenciaturas, qual perfil de educador da dança requer a contemporaneidade em suas múltiplas configurações socioculturais. Os cursos superiores de dança que pretendem formar o bacharel e o licenciado poderiam propor uma formação ampla e multicultural, entendendo que a dança vai além dos palcos e da formação do dançarino que salta, dá piruetas e estica o pé. A dança toma as ruas com o

---

144 ROGOFF apud HOOGENBOOM, 2007, p-207.

145 HOOGENBOOM, 2007.

Samba, o Maracatu, a Street Dance e o Carnaval; toma os salões com a Gafieira, o Tango, a Valsa e a Chula; os terreiros com as danças dos Orixás e a Ciranda; as arenas com o Boi Bumbá e as batalhas de B-Boys e B-Girls.

Cursos superiores de dança poderiam trabalhar, como você mesmo disse, de modo a incluir as diferenças e os diferentes da dança e não excluir os que não pretendem subir no palco. Apesar de serem cursos da área de artes, os currículos dos bacharelados e licenciaturas devem compreender a amplitude do campo da dança. Em geral, os currículos superiores de dança no Brasil parecem reduzir o universo e os conhecimentos da dança quando propõem, por exemplo, a obrigatoriedade de aulas de Balé Clássico ou Dança Moderna para todos os estudantes em componentes que possuem os mesmos nomes das técnicas. Por que não trabalhar também com aulas de danças de salão ou de danças africanas? De Híp Hop ou Maracatu? Acredito que as especificidades da formação técnica e performática do dançarino de Balé Clássico e de Dança Moderna, por exemplo, são muito bem exercidas por escolas, academias, conservatórios e cursos técnicos. No meu entendimento, esse não deve ser objetivo dos cursos de nível superior. Inclusive, acho importante que os nomes dos componentes curriculares não determinem uma única técnica ou treinamento, como por exemplo, Técnica de Dança Moderna I ou Técnica de Capoeira I. É importante pensar em uma nomenclatura dos componentes curriculares que sugira o desenvolvimento dos processos de ensino-aprendizagem a partir de conteúdos múltiplos e que possam ser trabalhados a partir das necessidades e dos perfis das turmas.

As professoras Danielle Robinson e Eloisa Domenicci defendem a multiculturalidade nos currículos de dança e alertam que programas universitários de dança precisam preparar o estudante para uma variedade de



profissões na área e por esta razão não devem focar exclusivamente no treinamento técnico e performático do aluno<sup>146</sup>. Elas também acreditam que todas as formas de dança têm algo para oferecer aos estudantes como, por exemplo, estruturas rítmicas a partir do Ragtime, impulso e acrobacia com o Híp Hop e equilíbrio dinâmico e instabilidade com o Samba. Como o professor Haffner do Centro HZT, quando disse não ter tabu em relação à técnica alguma, é importante não haver tabu com outras formas de dança. Infelizmente, neste nosso universo, alguns ainda alimentam uma hierarquia onde no topo se colocam os artistas do palco formados na pseudo-hegemonia das técnicas e estéticas euramericanas – digo pseudo porque considerando o amplo universo da dança essa hegemonia não existe. Ela existe apenas quando consideramos o universo do treinamento técnico-artístico – e na base os que trabalham com danças das manifestações folclóricas e populares. Costumo separar folclórica de popular porque apesar de toda manifestação folclórica ser popular, nem toda manifestação popular é folclórica em razão da ausência da tradição. Voltando à multiculturalidade, é preciso borrar as fronteiras e promover diálogos e o trânsito de informações interculturais e multirreferencializadas, colocando a sua ideia de corpo transreferencializado no âmago dessas questões. E a universidade é um espaço apropriado para isso, onde a pesquisa se junta ao ensino e à extensão buscando dialogar com o contexto sociocultural.

Espero que sua pesquisa contamine outros ambientes universitários de dança e que eles possam também propor reformas em seus currículos, como também rever suas abordagens pedagógicas, suas metodologias e teorias, propondo outras e novas formas de entender o corpo, a dança e a educação.

---

146 ROBINSON/DOMENICI, 2010, p-218.

Admiro sua coragem por ter desnudado e exposto um currículo que você mesmo ajudou a criar e no qual sempre acreditou como referência para uma formação coerente, inovadora e diferenciada do educador e do profissional da dança na Bahia e no Brasil do século XXI. Acredito que essa ação não se fez sem algumas crises ao perceber aos poucos que o tão reverenciado currículo, como qualquer outra nova proposta, precisava de ajustes em quase todos os aspectos e que era chegada a hora de revisitar o Projeto Político Pedagógico após doze anos de experiências incorporadas no cotidiano curricular.

É bom não esquecer que essa revisão, essa avaliação, se dará no emaranhado multirreferencializado de pensamentos dos sujeitos-curriculo e estará longe de ser um processo fácil. Haverá o que ser discordado diante das múltiplas experiências positivas e negativas proporcionadas pelo currículo ao penetrar nas idiossincráticas histórias de vida. Não podemos esquecer que o mundo é feito de pontos de vista multirreferencializados e aos olhos de alguém, sempre haverá algo para ser concordado ou discordado. Certamente que as experiências curriculares do Centro HZT de Berlim, por exemplo, que propõe que cada aluno possua um artista profissional como tutor e cujos módulos são desenvolvidos como seminários de estudo, receberão críticas positivas e negativas. Não há como ser diferente.

De todo modo, vocês já deram um grande passo em direção a uma possível reforma quando realizaram o *Workshop de Avaliação* em 2010. É preciso apenas tempo e organização para dar encaminhamento às ações propostas no documento resultado daquela avaliação coletiva. O trabalho não parece pequeno, mas hoje, conhecendo melhor o currículo de vocês, vejo que as ações propostas pelo *Workshop* me parecem bastante pertinentes e passíveis de serem realizadas.

Acredito que a nomenclatura e os conteúdos dos módulos devem ser repensados. A proposta curricular ainda propõe uma separação nas ações do corpo que dança quando divide o estudo do corpo no âmbito do movimento (módulo Estudos do Corpo), no âmbito da criação artística (módulo Estudos dos Processos Criativos) e no âmbito das teorias (módulo Estudos Crítico-Analíticos), por mais que a intenção tenha sido de transversalizar os conhecimentos entre esses módulos. A ação de transversalizar conhecimentos ficou dependente das ações e dos desejos dos docentes e talvez este tenha sido um dos equívocos da proposta curricular, que precisa, já em sua organização, propor a transversalidade, o trânsito entre os conhecimentos. Isso não pode depender apenas dos docentes ou dos times docentes. Se os times não funcionam, a transversalidade também não funciona. É preciso pensar uma organização que proponha a transversalidade de conhecimentos nos conteúdos do próprio módulo. Uma organização que entenda o corpo como uma unidade, agregando movimento, pensamento, ação e criação.

Não quero com isso sugerir que a forma de organização deve ser no formato de um módulo único como foi feito nos cursos da Escola de Teatro da UFBA, pois não acredito ser uma proposta curricular viável dentro de um sistema universitário público, quando se tem que contar com professores efetivos, cargas horárias obrigatórias, notas de avaliação, frequências e horários a serem cumpridos. Acredito que este modelo é mais adequado a uma estrutura educacional mais flexível.

Os módulos poderiam ser organizados separadamente e poderiam propor conteúdos múltiplos e transversalizados neles mesmos, sendo pensados como grupos de estudo, incluindo também conteúdos do eixo pedagógico, já que se trata de um curso de licenciatura. Hoje existem conteúdos separados em

módulos separados que dependem da ação dos professores para serem transversalizados. Como disse, não é necessário que esta ação dependa dos professores. O trânsito das informações, no sentido da transversalidade, pode perpassar pelos conteúdos. Os times docentes dentro de cada módulo, assim como os estudantes, lidarão com o trânsito a partir da diversidade dos conteúdos. Até mesmo porque não precisa recair sobre os docentes a responsabilidade de cruzar as informações e os conhecimentos e passar para os estudantes. O aprendizado, e nisso concordo com Edgar Morin, se dá mesmo com a atitude do estudante de ligar os saberes de suas diversificadas experiências formativas e de formação. As metodologias de ensino nos processos de formação podem ajudar, mas o trânsito das informações é sempre realizado no corpo, pela ação do próprio corpo, do próprio estudante. Ele é sujeito ativo na ligação dos saberes e transformação dos saberes em corpo e em outros saberes. Vive-se ligando saberes todos os dias e em todas as experiências e os estudantes saberão fazer isso com certa desenvoltura. Esta ação acontece, ainda que insípiente para a formação, até mesmo nos currículos fragmentados em disciplinas. Claro que é fundamental proporcionar a troca de informações nas atividades pedagógicas, mas não se deve pensar que é preciso fazer isso pelos estudantes. Abram espaço para a autonomia!

Aliás, este é outro aspecto que pode ser observado de maneira mais ampla no Projeto Pedagógico. No meu entendimento, autonomia neste contexto refere-se à condução autônoma do estudante em relação a sua própria formação. Significa colocar nas mãos dele a responsabilidade e as escolhas que construirão sua carreira profissional, exercitando sua autonomia. Não quero dizer com isso que eles devam ser autônomos abandonados, mas sim autônomos orientados. É entender que em cursos de nível superior a

responsabilidade da formação é, antes de tudo, do próprio estudante e depois da organização educacional que inclui professores, conhecimentos, espaço, regras, infraestrutura, etc.

voltando à transversalidade dos conteúdos nos módulos, acho fundamental pensar na possibilidade de realizar o trânsito das informações e experiências pedagógicas desde os módulos iniciais. A formação do educador da dança pode estar também inserida nas experiências iniciais e cotidianas do currículo das licenciaturas, para que o aluno possa realizar em si mesmo, desde sua entrada no curso, o trânsito das informações e para que possa chegar ao estágio tendo realizado reflexões e experiências pedagógicas nos módulos ou em outras atividades durante o curso e que possa sentir-se mais seguro no momento de realizar o estágio.

Falando ainda dos módulos, acho que a ideia da quebra de pré-requisito pode ser revista no atual currículo. Apesar da não obrigatoriedade de cursar determinado componente antes de cursar outro, a organização dos módulos em números sequenciados, tipo Estudos do Corpo I, II, III e IV propõe um conhecimento também sequenciado, onde as informações do módulo I devem vir antes das do módulo II e assim sucessivamente. Não é dada ao aluno calouro a possibilidade de escolha de se matricular no módulo IV. Nem de poder, caso ache importante para sua formação, se matricular todos os semestres no módulo IV. Isso poderia ser permitido numa proposta curricular contemporânea respaldada no conceito de autonomia. A ideia de que o aluno não deve cursar o mesmo módulo mais de uma vez pode estar atrelada à ideia de que os conteúdos daquele módulo específico serão os mesmos em todos os semestres, o que reforça a observação feita no *Workshop* de que os módulos no atual currículo estão sendo tratados como disciplinas. As ementas dos

componentes curriculares são a orientação do que será abordado em cada um dos componentes, mas os conteúdos podem ser flutuantes, flexíveis e adequados aos perfis das turmas, assim como pode ser também flexível o modo de abordar os conteúdos, que podem até ser repetidos de um semestre para o outro, mas que sejam desenvolvidos diferentemente por cada turma.

Processos de ensino-aprendizagem na dança podem ser tão passíveis de experimentação quanto os processos de criação. A dança, como qualquer outra manifestação cultural, evolui também nas experimentações e improvisações e esse pressuposto cabe também às abordagens pedagógicas. Permitam-se experimentar e improvisar! Não tenham medo. Trabalhem com a possibilidade do erro e até mesmo, como diz Hoogenboom, do fracasso. Segundo ela, o fracasso, aquela sensação total de incapacidade, pode ser um bom começo para o aprendizado<sup>147</sup> e isso pode ser bom para alunos e professores. Já pararam pra pensar nisso?

Voltando aos conteúdos, concordo que deve haver um planejamento anterior ao início das aulas, um plano de curso que apresente um painel flexível dos conteúdos a serem abordados, sugerindo temas, assuntos, métodos de trabalho e ação, mas acredito que parte do planejamento semestral dos módulos, como sugerido no *Workshop*, pode ser executada gradativa e conjuntamente entre professores e alunos. Algumas direções podem ser mudadas no decorrer do semestre se todos acharem que é importante para o aprendizado. Deixem espaço para convidar pessoas de última hora para falarem sobre temas e assuntos, que também de última hora, acham importante serem abordados. Sugiram seminários de estudos no decorrer do

---

<sup>147</sup> HOOGENBOOM, 2007, p-206.

semestre e evitem prever o futuro apresentado um planejamento determinado, fechado e inflexível, como se soubessem tudo o que irá acontecer durante o semestre. Nem nós, as Musas, podemos prever o futuro. Cedam lugar ao acaso!

Outro aspecto que acredito carecer de cuidado e atenção especial é a avaliação. Vejo que a questão dialógica está mesmo solapada pelo não reconhecimento por parte dos professores da sua importância nas avaliações pedagógicas. Como você disse no nosso último encontro: avaliação é diálogo! É preciso proporcionar diálogos avaliativos nos módulos e sobre os módulos. Acho interessante a ideia da semana de avaliação do Centro HZT a cada mês ou a cada dois meses, após a conclusão dos módulos. Ousaria sugerir que o professor ou o time de professores de cada módulo no Curso de Dança da UFBA tornasse possível um encontro individual, ou no máximo com três estudantes, para realizar uma avaliação mais próxima do aluno baseada principalmente na escuta, pois como você mesmo disse, diálogo sem escuta não é diálogo. É importante ouvir o que o estudante acha do trabalho dos professores. A ideia de ser avaliado ainda assusta as pessoas e parece que o corpo docente da Escola de Dança da UFBA não está preparado para isso. Não entendo muito essa resistência!

Quanto à questão do trabalho em times docentes acho pertinente avaliar em quais componentes curriculares esse pressuposto deve ser aproveitado. Apesar das experiências positivas relatadas por você, não acredito que esta seja condição obrigatória para o bom desenvolvimento dos processos de ensino-aprendizagem no currículo. Alguns componentes podem ser muito bem desenvolvidos por apenas um professor que se entenda um orientador, que

proporcione o diálogo, que trabalhe com flexibilidade e responsabilidade, que seja criativo e propositivo, que entenda o trabalho dinâmico com os conteúdos, que proporcione o trânsito de informações e que ceda espaço ao aluno e sua autonomia. É importante também refletir sobre as atitudes dos docentes nos times, pois é em situações como essa que as inseguranças e os medos de cada um, como vocês disseram no *Workshop*, fazem emergir as barreiras cristalizadas do comportamento.

Em relação à discussão sobre o treinamento com as técnicas de dança, acho que ele não deveria ser abordado apenas nos componentes de cunho optativo. Treinamentos fazem parte de qualquer formação em dança. Por que isso não pode acontecer no contexto universitário? Treinamento também é estudo. Um estudo em movimento. Gosto muito da maneira como o treinamento é entendido e desenvolvido no Centro HZT de Berlim, onde os alunos escolhem o tipo de treinamento que querem fazer dentre três ou quatro oferecidos a cada semestre. Técnicas somáticas, técnicas artísticas, técnicas folclóricas, técnicas populares, técnicas marciais. São tantas... No currículo do Curso de Dança da UFBA, desenvolvido por um corpo docente fixo, vocês poderiam contar com a ajuda dos alunos formandos matriculados no estágio para poder multiplicar a oferta das técnicas para o treinamento, o que acha?

Não tenham preconceito em relação aos métodos de ensino desenvolvidos nos treinamentos achando que os professores de dança não podem se colocar à frente da turma como detentores de um conhecimento específico, ou que não devem propor movimentos para serem copiados e repetidos pelos alunos. A



multirreferencialidade deve agir também na multiplicidade de abordagens pedagógicas. Sejam flexíveis de fato!

Mudando de assunto, li em um *blog*<sup>148</sup> mantido pela Escola que vocês desenvolvem há anos um projeto denominado Painel Performático, que acontece todo final de semestre no qual os alunos apresentam os resultados dos suas pesquisas e projetos individuais e coletivos. Li também no documento resultado do *Workshop de Avaliação* que foi sugerido que o Núcleo de Extensão da Escola viabilize programa de Residência Artística para contar com a participação de artistas convidados em atividades artístico-pedagógicas ao longo do curso e que seja discutido o desenvolvimento do trabalho didático-pedagógico a partir de atividades de pesquisa coletiva e individual. Diante disso penso que essas atividades de extensão e pesquisa poderiam fazer parte do currículo.

Explorar a ideia de *curricularizar* a extensão e a pesquisa, abrindo espaço no próprio currículo do Curso, seria mais uma maneira de transversalizar informações. Em projetos pedagógicos conectados com o mundo contemporâneo, a extensão e a pesquisa não devem estar dissociadas do currículo do Curso. O Painel Performático, por exemplo, poderia ser transformado em um componente curricular de pesquisa onde cada professor poderia ter um número de alunos para orientar. E como qualquer outro módulo, este seria também passível de escolha por parte dos alunos. Neste módulo poderia não haver aulas. Os alunos, orientados pelos professores, teriam total autonomia para propor seus projetos artísticos e suas

---

148 <http://painelperformatico.blogspot.com.br/p/informacoes-gerais.html>

metodologias de trabalho. O mesmo poderia acontecer com a ideia de residências artísticas, propondo a realização de trabalhos artísticos com artistas convidados ou professores da própria Escola em forma de módulo, o qual o aluno poderia também escolher fazer ou não.

Da mesma maneira poderiam ser criados componentes curriculares de extensão para que os alunos formandos, por exemplo, realizassem seus estágios dando aulas gratuitas para a comunidade externa na própria Escola, sendo igualmente passíveis de escolha pelos alunos. Trabalhos assim desenvolvidos atendem aos pressupostos de flexibilidade, autonomia, diluição das fronteiras entre teoria e prática, dentre outros sugeridos no Projeto Pedagógico.

Em relação à discussão sugerida no *Workshop*, referente à pertinência dos Eixos Temáticos anuais - 1º ano Contemporaneidade, 2º ano Diversidade/Identidades e 3º ano Cidadão Profissional Artista e Educador - se devem permanecer no currículo ou ter a nomenclatura modificada, ouso-me aqui a sugerir que a divisão não deva ser anual, mas por conhecimentos a serem abordados nos componentes curriculares. Se tomarem o corpo como deflagrador das ações que configuram a dança e sua pedagogia, inseridos no contexto contemporâneo, seria possível pensar o Corpo como um eixo de estudo, as Configurações de Dança como outro eixo, o Contexto Sociocultural como um terceiro e as Pedagogias da Dança como outro eixo. Decompondo este pensamento, o complexo corpo estaria contido nas configurações de dança, que por sua vez estariam contidas no contexto sociocultural, sendo todos transversalizados pela pedagogia da dança. São conhecimentos que vão do

corpo ao contexto sociocultural, e vice-versa, passando pelos estudos da dança e da pedagogia da dança. Esses eixos de estudo poderiam conter componentes curriculares de cunho teórico-práticos em formatos de seminários, grupos de estudo, projetos de pesquisa, projetos de extensão, etc.

Bom meu querido, estas são as reflexões frutos do cruzamento das informações trocadas nos nossos encontros e cartas e que foram transformadas em mim. Hoje sou uma filha de Zeus que conhece um pouco mais sobre a dança e devo isso a você.

Adorei a ideia de irmos assistir a um espetáculo de dança no nosso próximo encontro!

Fique bem e espero que esteja adiantando sua pesquisa.

Grande abraço.

Terpsícore.



## **SÉTIMO MOVIMENTO: NO TEATRO**

*Ele aguardava ansioso por Terpsícore, afinal de contas era a primeira vez que a encontraria em um teatro para assistirem a uma cena de dança e receava não ter sugerido um bom espetáculo. Sua esperança era que, se tratando da Musa da Dança, ela soubesse apreciar o desejo humano de se expressar através do movimento, não se atendo ao julgamento de bom ou ruim. Ele ficara impressionado com a carta que Terpsícore lhe escreveu. O carinho, o cuidado e a seriedade daquela atitude lhe provocaram mais uma vez um sentimento profundo de reconhecimento à existência daquela Musa única na história da humanidade. Nas costas escondia um buquê de flores coloridas que pretendia presenteá-la como agradecimento por toda a atenção a ele dispensada. Fazia certo esforço para esconder o buquê. De repente percebeu que Terpsícore chegara e que subia as escadas do teatro como se não tocasse o chão. A leveza de seus movimentos ao andar e ao tirar o cabelo do rosto atraía os olhares dos que por ela passavam. Ao vê-lo, ela sorriu. Aquele sorriso sincero e meigo que a acompanhou em todos os encontros.*

**Terpsícore** – Hoje quem chegou cedo foi você.

*Disse subindo os últimos degraus da escada.*

**Ele** – Fiquei com receio de me atrasar e deixar você esperando.

*Terpsícore o abraçou e ele lhe mostrou o buquê.*

**Terpsícore** – São pra mim?

**Ele** – Na verdade você merece muito mais do que isso, mas eu não sabia o que presentear a uma musa. Aí pensei que flores poderiam ser bem vindas.

**Terpsícore** – Elas são lindas (*disse pegando o buquê*). Flores são sempre bem vindas!

**Ele** – Que bom que gostou.

**Terpsícore** – Na verdade, não precisava. O que fiz foi pela dança.

**Ele** – Só pela dança?

*Disse simulando certa tristeza. Terpsícore sorriu e colocou-lhe a mão esquerda na face direita. Na outra mão segurava o buquê.*

**Terpsícore** – Claro que não. Fiz por você também.

**Ele** – Ainda bem!

*Disse sorrindo.*

**Ele** – Serei grato a você enquanto viver!

**Terpsícore** – E eu estarei sempre por perto.

**Ele** – Ah, como é bom ouvir isso! Vou requisitar sua presença muitas outras vezes.

*Terpsícore se mostrou disponível apenas abrindo os braços.*

**Ele** – Vamos entrar?

*Ela balançou a cabeça afirmativamente com movimentos curtos e rápidos. Foram andando em direção à entrada principal que dava acesso ao foyer.*

**Terpsícore** – Você sabe que admiro seu trabalho. Além do mais, adorei participar como colaboradora desse processo de estudo e investigação. Torço para que ele seja útil à Escola de Dança da UFBA e à dança de modo geral.

**Ele** – É o que eu espero!

**Terpsícore** – A comunidade da Escola, como vimos no *Workshop*, já reconhece a necessidade de repensar o currículo.

**Ele** – É verdade. Afinal de contas são doze anos!

**Terpsícore** – Tenho certeza que a Escola saberá desenvolver um trabalho significativo de avaliação curricular como fez no passado. E esse trabalho será revertido em benefícios para todos os envolvidos na formação em dança da UFBA.

**Ele** – Espero que reverbere também em outros ambientes.

*Ele tirou dois ingressos do bolso da camisa e entregou à bilheteira. Entraram na sala de espetáculos.*

**Terpsícore** – Quais são nossos assentos?

**Ele** – H 18 e 19

**Terpsícore** – Hum, parecem ótimos lugares!

**Ele** – São sim.

*Dirigiram-se para os assentos. Terpsícore sentou-se ao lado esquerdo. Tocou o segundo sinal.*

**Terpsícore** – Estou me sentindo uma dançarina famosa entrando no teatro segurando um buquê de flores.

*Disse sussurrando. Ambos riram da situação.*

**Ele** – Você é mais do que uma dançarina famosa. Você é a extraordinária Musa da Dança!

*Parecia não ser real aquilo que ele estava vivendo: assistir a um espetáculo de dança acompanhado da Musa Terpsícore. Mas ele sabia que a realidade, de fato, não lhe bastava. Percebeu que precisava das musas para ir além da realidade e transformar sua tese em algo mais de que um trabalho descritivo. Ali no teatro ele teve a certeza de que precisava de Terpsícore para falar daquele currículo. Precisava mais do que nunca da inspiração do ato criativo. Ato criativo da dança que se escreve!*

*Como que num filme, muitas das cenas dos encontros passaram em sua cabeça naquele momento. Lembrou-se da primeira vez que a viu e do constrangimento inicial, do almoço no restaurante e do suco na lanchonete, das reflexões profundas e das brincadeiras que trouxeram um clima de leveza. Foram momentos que perpetuaram nele e que se transformaram nele. Tocou o terceiro sinal. As luzes se apagaram. A música reverberou no espaço e a cortina se abriu. Ao acenderem as luzes do palco ele não acreditou no que viu... Era Terpsícore quem dançava!*

## REFERÊNCIAS

- ABOUT BMC. Disponível em <<http://www.bodymindcentering.com/about>>. Acesso em: 12 out. 2012.
- ACCIOLY, Cecília Bastos da Costa. **Territorialidades e saberes locais**: estratégias para uma construção identitária das artes cênicas na Universidade Federal da Bahia. Dissertação de mestrado. Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas – UFBA. Salvador, 2010.
- APPLE, Michael e CARLSON, Dennis. Teoria Educacional Crítica em Tempos Incertos. In: **Educação em tempos de incertezas**. HYPOLITO, A. M.; GANDIN, L. A. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.
- ARAUJO, Lauana Vilaronga Cunha de. **Estratégias poéticas em tempos de ditadura**: a experiência do Grupo Experimental de Dança de Salvador-Ba. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas – UFBA. Salvador, 2008.
- ARDOINO, Jacques. Abordagem multirreferencial (plural) das situações educativas e formativas. In: **Multirreferencialidade nas ciências e na educação**. BARBOSA, J. (coord.). São Carlos, SP: Editora da UFSCar, 1998.
- BAHIA. Governo do Estado. **Teatro Castro Alves**. Disponível em <<http://www.tca.ba.gov.br/content/histórico-tca>>. Acesso em: 12 nov. 2012.
- BANES, Sally. **Terpsichore in sneakers**. Boston: Houghton Mifflin, 1980.
- BARBOSA, Ana Mae. **John Dewey e o ensino da arte no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2008.
- \_\_\_\_\_. **Arte-educação no Brasil**. São Paulo: Perspectiva, 2002.
- BÖSCH, Marcus. Pina Bausch: tudo é dança. Entrevista concedida ao jornal **Deutsche Welle**. 18 out. 2005. Disponível em: <<http://www.dw-world.de/dw/article/0,2144,1682335,00.html>>. Acesso em: 07 nov. 2011.
- BRASIL, Fórum de Pró-Reitores das Universidades Brasileiras. **Do pessimismo da razão para o otimismo da vontade**: referências para a construção dos projetos pedagógicos nas IES brasileiras. Brasília: ForGRAD, 1999.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Sistema e-MEC**. Instituições de Educação Superior e Cursos Cadastrados. Disponível em <<http://emec.mec.gov.br>>. Acesso em: 12 nov. 2012.
- BRASIL, Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. **Parecer 776/1997** que orienta para as Diretrizes Curriculares dos Cursos de Graduação. Brasília: MEC/CNE/CES, 1997.
- BRASIL, Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução 01/2002** que institui as diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da Educação Básica em nível superior para cursos de licenciatura de graduação plena. Brasília: MEC/CNE/CP, 2002.



BRASIL, Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução 02/2002** que institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura de formação de professores, de graduação plena, da Educação Básica em nível superior. Brasília: MEC/CNE/CP, 2002.

BRASIL, Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. **Resolução 03/2004** que aprova as diretrizes curriculares nacionais do curso de Graduação em Dança. Brasília: MEC/CNE/CES, 2004.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 9.394** que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Casa Civil, 1996.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: arte**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL, Universidade Federal da Bahia. Escola de Dança. **Curso de Licenciatura em Dança: uma nova proposta político-pedagógica para o Curso de Graduação em Dança**. Salvador: UFBA/Escola de Dança, 2004.

BRASIL, Universidade Federal da Bahia. Pró-Reitoria de Ensino de Graduação. **Política de reestruturação dos currículos dos Cursos de Graduação da UFBA**. Salvador: UFBA/PROGRAD, 1999.

BRASIL, Universidade Federal da Bahia. Câmara de Ensino de Graduação. **Parecer 036/2005** que aprova a proposta do novo Curso de Licenciatura em Dança. Salvador: UFBA/CEG, 2005.

CANEN, Ana e MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa. Reflexões sobre o Multiculturalismo na Escola e na Formação Docente. In: **Ênfases e omissões no currículo**. Ana Canen, Antonio Flávio Barbosa Moreira (orgs). Campinas, SP: Papirus, 2001. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

CARVALHO, Maria Inez. O A-con-tecer de uma Formação. In: **Revista da FAEEBA: Educação e contemporaneidade / Universidade do Estado da Bahia – v.17, n.29 (jan./jun., 2008) – Salvador: UNEB, 2008.**

\_\_\_\_\_. Por uma Perspectiva Deliberatória do Currículo. In: **Revista da FAEEBA, nº.5, jan./jun.** Salvador: UNEB, 1996.

CHENÉ, Adèle. A Narrativa de Formação e a Formação de Formadores. In: **Cadernos de Formação, Nº 1: O método (auto)biográfico e a formação**. NÓVOA, A.; FINGER, M. (Orgs.). Ministério da Saúde: Departamento de Recursos Humanos da Saúde/Centro de Formação e Aperfeiçoamento Profissional. Lisboa: Pentaedro, 1988.

CONTRERAS, José. Currículo Democrático e Autonomia do Magistério. In: **Século XXI: Qual conhecimento? Qual currículo?** – Luiz Heron da Silva (org.). Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

DAMÁSIO, António R. **O erro de Descartes: emoção, razão e o cérebro humano**. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

DESLAURIERS, Jean-Pierre e KÉRISIT, Michèle. O Delineamento de Pesquisa Qualitativa. In: **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Tradução Ana Cristina Nasser. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

DEWEY, John. **Democracia e educação: capítulos essenciais / John Dewey**. Apresentação e comentários Marcus Vinicius da Cunha; Tradução Roberto Cavallari Filho. São Paulo: Ática, 2007.

DIEHL, Ingo. Aufbrüche: Neue Wege in der Tanzausbildung. In: **Wissen in Bewegung: Perspektiven der künstlerischen und wissenschaftlichen Forschung im Tanz**. Sabine Gehm, Pirkko Husemann, Katharina von Wilcke (Hg). 2007 transcript Verlag, Bielefeld.

DOLL JR., William E. Currículo e Controle. In: **Revista de estudos curriculares**. Associação Portuguesa de Estudos Curriculares. Braga, 2004.

DOMINICÉ, Pierre. O Processo de Formação e Alguns dos seus Componentes Relacionais. In: **Cadernos de Formação, Nº 1: O método (auto)biográfico e a formação**. NÓVOA, A.; FINGER, M. (Orgs.). Ministério da Saúde: Departamento de Recursos Humanos da Saúde/Centro de Formação e Aperfeiçoamento Profissional. Lisboa: Pentaedro, 1988.

DURAND, Gilbert. Multidisciplinaridades e Heurística. In: **Multirreferencialidade nas ciências e na educação**. BARBOSA, J. G. (coord.). São Carlos: Editora da UFSCar, 1998.

FAGUNDES, Norma Carapiá e FRÓES BURNHAM, Teresinha. Transdisciplinaridade, Multirreferencialidade e Currículo. **Revista da FAGED**, nº 05, 2001.

FISCHER-LICHTE, Erika. Performance e cultura performativa: O Teatro como Modelo Cultural. In: **Revista de Comunicação e Linguagens**. Paulo Felipe Monteiro (Org). Lisboa: Edições Cosmos, 1998.

FORTIN, Sylvie. Transformações de Práticas de Dança. In: **Licões de dança**, nº4. Rio de Janeiro: UniverCidade, 2004.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Organização e tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

\_\_\_\_\_. **Vigiar e punir**. Petrópolis: Vozes, 1991.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

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

\_\_\_\_\_. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

\_\_\_\_\_ e HORTON, Myles. **O caminho se faz caminhando: conversas sobre educação e mudança social**. Organizado por Brenda Bell, John Gaventa e John Peters; Tradução de Vera Lúcia Mello Josceline. Petrópolis: Vozes, 2003.

FRÓES BURNHAM, Teresinha. Complexidade, Multirreferencialidade, Subjetividade: três referências polêmicas para a compreensão do currículo escolar. In: **Em Aberto**, ano 12, nº 58, abril/junho, 1993.

GALLO, Sílvio. A Orquídea e a Vespa – Transversalidade e Currículo Rizomático. In: **Currículo e contemporaneidade**: questões emergentes. GONSALVES, E.; PEREIRA, M. Z.; CARVALHO, M. E. São Paulo: Alínea, 2004.

GAVÍDIA, Valentín. A Construção do Conceito de Transversalidade. In: **Valores e temas transversais no currículo**. María Nieves Álvarez [et al.]; trad. Daisy Vaz de Moraes. Porto Alegre: Artmed, 2002.

GREINER, Christine. Por uma Dramaturgia da Carne: O Corpo como Mídia da Arte. In: **Temas em contemporaneidade, imaginário e teatralidade**. BIÃO, A.; PEREIRA, A.; CAJAÍBA, L. C.; PITOMBO, R. (Orgs). São Paulo: Annablume; Salvador: GIPE-CIT, 2000.

GREINER, Christine e KATZ, Helena. Por uma Teoria do Corpo Mídia. In: **O corpo**: temas para estudos indisciplinados. São Paulo: Annablume, 2005.

HENRY, Philippe. **Eléments introductifs aux démarches de la recherche qualitative**. 2ª Ed. Paris: Université Paris 8 – Saint-Denis, 1999.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Transgressão e mudança na educação**: os projetos de trabalho. Trad. Jussara Haubert Rodrigues. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

HONORE, Bernard. **Para una teoria de la formacion**. Madrid: Narcea, 1980.

HOOGENBOOM, Marijke. Wer hat Angst vor (Kunst) Erziehung? Einige unerhörte Vorschläge. In: **Reverse Engineering Education in Dance, Choreography and the Performing Arts follow-up reader for MODE05**. Berlin: b\_books Verlag, 2007.

IANNITELLI, Leda Muhana. **A Técnica na Formação e no Treinamento do Dançarino**. Texto apresentado para o Concurso de Professor Titular na UFBA cedido pela autora. Salvador: 2000.

\_\_\_\_\_. Técnica da Dança: Redimensionamentos Metodológicos. In: **Repertório Teatro e Dança**, Ano 7, N°7. Salvador: UFBA-PPGAC, 2004.

INFORMAÇÕES gerais. Disponível em <<http://painelperformatico.blogspot.com.br/p/informacoes-gerais.html>>. Acesso em: 13 out. 2012.

KATZ, Helena. Um, Dois, Três. **A dança é o pensamento do corpo**. Belo Horizonte: Helena Katz, 2005.

LIMA, Idelsuite de Sousa. Influências nas Políticas de Currículo. In: **Diferenças nas políticas de currículo**. Maria Zuleide da Costa Pereira [et al.] (Orgs). João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2010.

LOUPPE, Laurence. Corpos Híbridos. In: **Lições de dança**, n°2. Rio de Janeiro: UniverCidade, 2000.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar**: estudos e proposições. 3ª ed. – São Paulo: Cortez, 1996.

LÜDKE, Menga e ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: E.P.U., 1986.

MACEDO, Roberto Sidnei. **A etnopesquisa crítica e multirreferencial nas ciências humanas e na educação**. Salvador: UDUFBA, 2000.

\_\_\_\_\_. **Currículo: campo, conceito e pesquisa**. 2ª Ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

MARQUES, Isabel. Metodologia para o Ensino da Dança: Luxo ou Necessidade? In: **Lições de dança**, nº4. Rio de Janeiro: UniverCidade, 2004.

\_\_\_\_\_. **Ensino de dança hoje: textos e contextos**. São Paulo: Cortez, 2008.

MATOS, Augusto. Musas inspiradoras. **Recanto das Letras**. Disponível em <<http://www.recantodasletras.com.br/ensaios/2472452>>. Acesso em: 12 nov. 2012.

MATOS, Lúcia H. A. Múltiplos Corpos Dançantes: Diferença e Deficiência. In: **Temas em contemporaneidade, imaginário e teatralidade**. BIÃO, A.; PEREIRA, A.; CAJAÍBA, L. C.; PITOMBO, R. (Orgs). São Paulo: Annablume; Salvador: GIPE-CIT, 2000.

MIKHAIL Baryshnikov. **Enciclopaedia Britannica**. Disponível em <<http://www.britannica.com/EBchecked/topic/54550/Mikhail-Baryshnikov>>. Acesso em: 18 out. 2012.

MLODINOW, Leonard. **O andar do bêbado: como o acaso determina nossas vidas**. Trad. Diego Alfaro; consultoria Samuel Jurkiewicz. Rio de Janeiro, Jorge Zahar Ed., 2009.

MOLINA, Alexandre José. **(Im)pertinências curriculares nas licenciaturas em dança no Brasil**. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Dança – UFBA. Salvador, 2008.

MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. Lisboa: Instituto Piaget, 2001.

\_\_\_\_\_. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. Trad. Eloá Jacobina. 8ª ed. – Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

\_\_\_\_\_. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Tradução Catarina Silva e Jeanne Sawaya. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2006.

NELSON Pereira dos Santos. Disponível em <[http://www.filmeb.com.br/quemequem/html/QEQ\\_profissional.php?get\\_cd\\_profissional=PE361](http://www.filmeb.com.br/quemequem/html/QEQ_profissional.php?get_cd_profissional=PE361)>. Acesso em: 10 out. 2012.

NICOLESCU, Basarab. **O manifesto da transdisciplinaridade**. Tradução Lúcia Pereira de Souza. São Paulo: TRIOM, 1999.

NOGUEIRA, Isabelle Cordeiro. Rolf Gelewski. In: **Repertório Teatro e Dança**, Ano7, Nº7. Salvador:PPGAC-UFBA, 2004.

NÓVOA, António e FINGER, Matthias. Introdução. In: **Cadernos de Formação**, Nº 1: O método (auto)biográfico e a formação. NÓVOA, A.; FINGER, M. (Orgs.). Ministério da

Saúde: Departamento de Recursos Humanos da Saúde/Centro de Formação e Aperfeiçoamento Profissional. Lisboa: Pentaedro, 1988.

PEREIRA, Maria Zuleide da Costa (Org.). **Currículo e autopoiese**. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2010.

PEREIRA, Sayonara. **Rastros do Tanztheater no processo criativo de ES-BOÇO**: espetáculo cênico com alunos do Instituto de Artes da UNICAMP. São Paulo: Annablume, 2010.

PIAGET, Jean. **Para onde vai a educação?** Trad. Ivette Braga. Rio de Janeiro: José Olympio, 2007.

PINEAU, Gaston. A Autoformação no Decurso da Vida: Entre a Hetero e a Ecoformação. In: **Cadernos de Formação**, Nº 1: O método (auto)biográfico e a formação. NÓVOA, A.; FINGER, M. (Orgs.). Ministério da Saúde: Departamento de Recursos Humanos da Saúde/Centro de Formação e Aperfeiçoamento Profissional. Lisboa: Pentaedro, 1988.

PINHEIRO, Juçara B. M.. **Edgard Santos e a origem da Escola de Dança**: a utopia de uma razão-apaixonada. Dissertação de Mestrado apresentada no Programa de Pós-Graduação em Educação – UFBA. Salvador, 1994.

\_\_\_\_\_. **O Processo de Ensino**: subsídios para a reforma curricular dos cursos superiores de dança. Projeto de pesquisa apresentado ao departamento de Teoria e Criação Coreográfica da Escola de Dança da UFBA. Salvador, 1999.

PITOMBO, Renata. A Abordagem Compreensiva na Sociologia: Resenha sobre a Contribuição de Alguns Autores Fundamentais. In: **Temas em contemporaneidade, imaginário e teatralidade**. Armindo Bião, Antonia Pereira, Luiz Cláudio Cajaíba, Renata Pitombo. (Org.) São Paulo: Annablume: Salvador: GIPE-CIT, 2000.

PONZIO, Augusto. **A revolução bakhtiniana**: o pensamento de Bakhtin e a ideologia contemporânea. Coord. de tradução Valdemir Miotello. 1ª Ed. 1ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2009.

PRIGOGINE, Ilya. **As leis do caos**. São Paulo: Unesp, 2002.

RANCIÈRE, Jacques. **O mestre ignorante**: cinco lições sobre a emancipação intelectual. Trad. LÍlian do Valle. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

RISÉRIO, Antonio. **Avant-garde na Bahia**. São Paulo: Instituto Lina Bo e P. M. Bardi, 1995.

ROBATTO, Lia e MASCARENHAS, Lúcia. **Passos da dança – Bahia**. Salvador: FCJA, 2002.

ROBINSON, Danielle e DOMENICI, Eloisa. From inclusion to integration: intercultural dialogue and contemporary university dance education. In: **Research in Dance Education**. Vol.11, No.3, November 2010 – Routledge – Taylor & Francis Group.

RODRIGUES, Eliana. **Dança e pós-modernidade**. Salvador: EDUFBA, 2005.

RUBIM, Antonio Albino Canelas. Fragmentos da Cultura na Bahia nos Anos 50/60. In: **A ousadia da criação** / Coordenador: Antonio Albino Canelas Rubim. Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Comunicação, 1999.

SÁ, Maria Roseli Gomes Brito de. Currículo e Formação: atualização e experiências na construção de existências singulares. In: **Currículo, formação e saberes profissionais: a (re) valorização epistemológica da experiência** / Maria Roseli Gomes Brito de Sá, Vera Lúcia Bueno Fartes (orgs.). Salvador: EDUFBA, 2010.

SANCHES, Antrifo. Reflexões Acerca da Formação do Corpo na Dança Contemporânea. In: **Cadernos do GIPE-CIT**, n. 13. Salvador: PPGAC UFBA, jul.2005.

\_\_\_\_\_. **Lá lá ele**: devaneios, memórias e estados de corpo em três processos coreográficos. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas – UFBA. Salvador, 2004.

SANCHES SOUSA, Olenêva. Ticas de Matema Brasileiras: breve diálogo teórico entre o currículo e o Etnomatemática. In: **Anais do 4º Congresso Brasileiro de Etnomatemática**. Belém: Unversidade Federal do Pará, 2012. CD-ROM.

SCHAFFNER, Carmen Paternostro. **A dança expressionista alemã**: contribuições e incentivos para a dança na Bahia. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Dança – UFBA. Salvador, 2008.

SETENTA, Jussara Sobreira. **O fazer-dizer do corpo**: dança e performatividade. Salvador: EDUFBA, 2008.

SOMMER, Luís Henrique. Diferença no Currículo: Abalo nos Alicerces da Escola. In: **Diferenças nas políticas de currículo**. Maria Zuleide da Costa Pereira [et al.] (Orgs). João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2010.

SPARLING, Peter. Martha Graham: 20th Century Warrior. **Martha Graham**. Disponível em <<http://marthagraham.org/wp-content/uploads/2012/02/Martha-Graham-20th-Century-Warrior.pdf>>. Acesso em: 18 out. 2012.

STRAUS, Rachel. Antonio Gades: Ambassador of Spanish dance. **Dance Teacher**. Disponível em <<http://www.dance-teacher.com/content/antonio-gades>>. Acesso em: 18 out. 2012.

STRAZZACCAPA, Márcia. O Movimento Corporal e o Brasileiro Uma Reflexão Sobre as Técnicas Corporais na Formação do Artista Cênico. In: **Repertório Teatro e Dança**, Ano2, Nº3. Salvador:PPGAC-UFBA, 1999.

\_\_\_\_\_. Técnicas Corpóreas: À Procura do Outro que Somos Nós-Mesmos, ou “À La Recherche de Nous-Mêmes Ailleurs”. In: **Revista do LUME**, nº 1. São Paulo: 1998.

TEIXEIRA, Tatiana. Modernismo e Modernidade na Universidade da Bahia. In: **A ousadia da criação** / Coordenador: Antonio Albino Canelas Rubim. Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Comunicação, 1999.

UZEL, Marcos. A UBA e a Descoberta Cultural da Bahia. In: **A ousadia da criação** / Coordenador: Antonio Albino Canelas Rubim. Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Comunicação, 1999.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Planejamento**: Projeto de Ensino-Aprendizagem e Projeto Político-Pedagógico – elementos metodológicos para elaboração e realização. São Paulo: Libertad, 2008.

VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas. Práticas Avaliativas no Contexto do Trabalho Pedagógico Universitário: formação da cidadania crítica. In: **Currículo e avaliação na educação superior**. Veiga, I. P. A. e Naves, M. L. P. (orgs.). Araraquara: Junqueira & Marin, 2005.

YOUNG, Michael. **O currículo do futuro**: Da “nova sociologia da educação” a uma teoria crítica do aprendizado; [trad. Roberto Leal Ferreira]: Campinas, SP: Papyrus, 2000. - (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

\_\_\_\_\_. Os Estudos do Currículo e os Problemas do Conhecimento: atualizar o Iluminismo? In: **Currículo, formação e saberes profissionais**: a (re) valorização epistemológica da experiência / Maria Roseli Gomes Brito de Sá, Vera Lúcia Bueno Fartes (orgs.). Salvador: EDUFBA, 2010.

YUS, Rafael. Temas Transversais e Educação Global: uma Nova Escola para um Humanismo Mundialista. In: **Valores e temas transversais no currículo**. María Nieves Álvarez [et al.]; trad. Daisy Vaz de Moraes. Porto Alegre: Artmed, 2002.