



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

EVERTON SANTOS PAIXÃO

NARRATIVAS (AUTO)BIOGRÁFICAS DE UM DOCENTE EM (AN)DANÇA

Salvador
2023

EVERTON SANTOS PAIXÃO

NARRATIVAS (AUTO)BIOGRÁFICAS DE UM DOCENTE EM (AN)DANÇA

Dissertação apresentada como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Bahia (UFBA). Linha de pesquisa: Currículo e (In)formação, sob a orientação do professor Dr. Marlécio Maknamara.

Salvador
2023

SIBI/UFBA/Faculdade de Educação – Biblioteca Anísio Teixeira

Paixão, Everton Santos.

Narrativas (auto)biográficas de um docente em (an)dança [recurso eletrônico]
/ Everton Santos Paixão. - Dados eletrônicos. - 2023.

Orientador: Prof. Dr. Marlécio Maknamara da Silva Cunha.

Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal da Bahia.
Faculdade de Educação, Salvador, 2023.

Disponível em formato digital.

Modo de acesso: <https://repositorio.ufba.br/>

1. Professores de dança - Formação. 2. Dança. 3. Autobiografia. I. Cunha,
Marlécio Maknamara da Silva. II. Universidade Federal da Bahia. Faculdade de
Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDD 371.12 - 23. ed.

EVERTON SANTOS PAIXÃO

NARRATIVAS (AUTO)BIOGRÁFICAS DE UM DOCENTE EM (AN)DANÇA

Área de concentração: Educação Linha de Pesquisa: Currículo e (In)Formação

Dissertação apresentada como requisito final para obtenção do grau de Mestre em Educação, Faculdade de Educação – FACED, da Universidade Federal da Bahia.

Salvador-Ba, 27 de julho de 2023.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Marlécio Maknamara da Cunha Silva (Orientador) _____
Programa de Pós-Graduação em Educação- UFBA

Profa. Dra. Marta Lícia Teles Brito de Jesus _____
Doutora em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia. Programa de Pós-Graduação em Educação –UFBA
Examinadora Interna

Prof. Dr. Thiago Santos de Assis _____
Doutor em Artes Cênicas pelo Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas da Universidade Federal da Bahia- PPGAC
Programa de Pós-Graduação em Dança –UFBA
Examinador Externo

Prof. Dr. Joaklebio Alves da Silva _____
Doutor em Ensino de Ciências e Matemática pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino das Ciências da Universidade Federal Rural de Pernambuco (PPGEC/UFRPE)
Programa de Pós-Graduação em Educação –UFPB
Examinador Externo

Creio que todas as palavras que vamos pronunciando, todos os movimentos, gestos, concluídos ou somente esboçados [...] pode ser entendido como peças soltas de uma autobiografia não intencional [...]. Esta convicção de que tudo quanto dizemos e fazemos ao longo do tempo, mesmo parecendo desprovido de significado e importância, é, e não pode impedir-se de o ser, expressão biográfica, levou-me a sugerir um dia, com mais seriedade do que a primeira vista possa parecer, que todos os seres humanos deveriam deixar relatadas por escrito as suas vidas (SARAMAGO, 2008).

AGRADECIMENTOS

Encerrar este ciclo no Mestrado em Educação me traz tantas recordações e memórias, de modo que chego ao fim desta etapa de formação continuada certo de que, apesar das dificuldades e desafios encontrados durante este percurso repleto de aprendizados, encruzilhadas e turbulências, eu fui feliz. Difícil é mensurar as proporções das transformações, encontros, partilhas e transbordamentos durante o investimento nesta empreitada acadêmica. Recordo-me de minha passagem repentina pelo Mestrado em Dança da UFBA, a decisão e dúvida se deveria mudar de programa, as minhas paixões pela educação formal, entre outras razões, revelaram que era o momento de apostar e sair dos nichos epistemológicos que estava acostumado a frequentar. Por isso, a aprovação no Mestrado em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia – FAGED sempre foi uma realização e desejo pessoal e quando recebi a notícia as lágrimas vieram, era tanta felicidade que, de imediato, comuniquei a notícia a minha vó dizendo: seu neto vai ser mestre! Porém, seis meses depois a vida viria a nos separar, retirando-a deste plano. Coube a mim manter-me firme, constante e mergulhado nos estudos. Agradeço a senhora vó (*in memoriam*) por cada gesto de carinho, cuidado, amor e dedicação ao longo de toda a sua vida, conferido a mim. Carrego comigo memórias suas que dificilmente serão apagadas, pois deixaram marcas profundas em minha subjetividade e no homem que venho me tornando hoje. Agradeço a Deus e a intercessão de Nossa Senhora que na ausência e distancia de minha mãe me consolou, colocou-me em seu colo, me deu forças nos momentos mais difíceis desta jornada acadêmica. Sem dúvidas, eu chego até aqui porque tive o apoio, cuidado e amor da minha família, sobretudo daqueles/as que são meus/as amigos de verdade, sem essa rede de apoio eu jamais conseguiria me manter com saúde e de pé. Agradeço especialmente a meu amigo Joelson Alves Onofre, parceiro ao longo desta caminhada, estando a todo momento ao meu lado, não soltou minha mão nenhum momento, chorou comigo quando nem eu me sentia mais com forças para continuar. Querido, você tem um papel importante na realização deste ciclo, obrigado por tudo que você é e representa como profissional, amigo e colega. Aprendi tanto com você e quero levar a nossa amizade para sempre. A Regiane de Jesus pelas orações e amizade e que, mesmo distante geograficamente, sempre se mostrou presente em minha vida. Te amo,

Rê!!!

Lembro da gente chorando juntos/as no dia que soube que fui aprovado no mestrado. A Sergio Cruz, Reginaldo e Diêgo Tavares por serem tão valiosos e especiais cada qual a seu modo; a Eline, Eliene, Daiane, Priscila, Cristiano, Cide e ao xará Everton, encontro nestas pessoas não só abrigo, carinho e afeto, mas também uma família; a Andréia Batista por cuidar de mim e mostrar-se presente mesmo na ausência dos encontros físicos. Um ser humano encantador que dificilmente nos encontramos, mas nas vezes que nos cruzamos, sempre é especial. Ao Grupo Núcleo de Estudos do Corpo – NEC/UESB, em especial, a Lara Cerqueira que ao longo desta etapa de formação acadêmica sempre esteve a meu lado, seja como amiga, colega e profissional, as vezes, até como mãe, dando-me puxões de orelhas e me lembrando da importância de sempre estar em cena; aos/as professores/as Drs. Denise Moura e Roberto Sidnei Macedo pelas trocas “curriculantes” e rodas de conversas que tanto me ensinaram na disciplina Métodos e Abordagem de Técnicas na Educação; a profa. Dra. Marta Lícia pela doçura e afeto nas aulas de Projeto de Dissertação, a qual tive a honra de ter seu olhar e valiosas contribuições no projeto de pesquisa que viria a compor esta dissertação; a professora Dra. Palmira Heine que tanto me ensinou nas aulas Tópicos de Análise do Discurso I, disciplina esta que me fazia todas as quartas-feiras tivesse que me deslocar do interior para a capital. Encontros sempre permeados pela curiosidade, por aulas e discussões instigantes e muita afetividade. Ao Grupo de Pesquisa Escre(vi)ver, na pessoa de meu orientador o prof. Dr. Marlécio Maknamara, pela confiança, paciência, incentivo e aposta nesta pesquisa, sem esquecer os/as demais interlocutores/as convidados/as a esta conversa como Evanilson, Luiza, Aurélia, João Paulo, Raysa, Larissa e ao prof. Dr. Joaklebio Alves da Silva. Agradeço ao prof. Dr. Avelino Alves dos Santos Neto pelas contribuições na minha qualificação e que, mesmo não podendo estar na minha defesa, colaborou sobremaneira em meu processo de formação; a Thiago Assis que além de ter sido meu professor na graduação em dança da UESB, hoje tenho a honra de tê-lo como colega e parceiro de profissão; aos/as colegas da Residência Pedagógica de Artes-UESB por sempre me possibilitarem situações (auto)formativas nas partilhas todas as segundas-feiras. Agradeço aos/as profs. Tainan Galdino, Luiz Thomaz Sarmiento e Ana Carolina pelas trocas e ricas contribuições ao professor de dança que venho sendo. Ao Complexo de Educação Profissional e Integrado de Ipiaú/BA (CIEI) por ser essa família comprometida com uma educação gratuita,

pública e de qualidade e que tenho imenso privilégio de colaborar como professor de dança e de arte na construção de um mundo mais sensível, democrático e justo.

A Ayala Bonfim pela generosidade, amor, cuidado e amizade desde a época da graduação. Saiba que você é muito importante no cumprimento deste ciclo. Agradeço imensamente a Enzo Gabriel e a Anderson Alpin pela beleza, originalidade e sensibilidade com que compuseram as “imagens dançantes” desta dissertação e a Sandro Laerth por todo apoio e suporte nesta reta final de escrita. Vocês se tornaram grandes amigos que levarei para a vida, além de serem excelentes profissionais.

Gratidão a todos/as aqueles/as não mencionados/as aqui e que atravessame fazem das minhas (an)danças uma docência que não se cansa de se inventar e estar em mudança.

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho a Deus e a Maria Santíssima que aqui na terra atua em meu favor como advogada, mãe e intercessora.

A minha família por apoiar ainda que do seu jeito e respeitar as minhas escolhas profissionais.

A minha vó Ermínia (*in memoriam*) por ser única e presença marcante em minha vida.

A Sérgio Cruz, Reginaldo, Regiane de Jesus e Diêgo Tavares que estiveram comigo compartilhando direta e indiretamente desta jornada acadêmica.

Aos/as meus/as alunos/as e colegas de profissão do CIEI, a Iara Cerqueira (Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia- UESB) e a Joelson Onofre (Universidade Estadual de Santa Cruz – UESC), pessoas admiráveis que compõem meu ciclo de relacionamento acadêmico e que tem todo meu respeito e admiração pelos/as profissionais comprometidos/as e éticos/as que são.

RESUMO

Esta dissertação circunscreve-se no rol dos estudos (Auto)biográficos ao oferecer discussões e reflexões sobre a história de vida do autor. A aposta nas narrativas de si se deu sob o aspecto de que a escrita (Auto)biográfica colabora como um método de pesquisa e formação do referido docente. Dessa maneira, este estudo parte da seguinte questão problema: **Como venho me constituindo sujeito professor de dança?** e apresenta como objetivo geral: compreender a tessitura de sentidos e de tramas experienciais subjacentes aos modos pelos quais venho me constituindo como sujeito professor de dança. Além da (Auto)biografia, cataloga discussões de uma literatura de autores/as da dança que discutem Corpo, Formação de Professores/as, Teorias sobre Currículo e Educação, entre outros assuntos que lhe sejam pertinentes, articulando-se com os Estudos Pós-Críticos em Educação. Os diálogos interteóricos da (Auto)biografia e dos Estudos Pós-Críticos se dão por compreender que estes últimos referenciais dedicam-se na invenção e construção dos seus métodos de pesquisa (PARAÍSO, 2004, 2012). Além disso, permitem articular procedimentos metodológicos promissores, éticos e conceitos (MAKNAMARA, 2018) em que o sujeito docente tem total abertura para fazer uso de um *ethos* e rigor científico e estilo próprio de escrita que ele considera pertinente as suas (an)danças enquanto corpo que dança (MAKNAMARA; PAIXÃO, 2022). Com isso, observa-se que a minha trajetória como professor intersecciona uma teia emaranhada de arranjos, composições e práticas dançantes vivenciadas desde as situações informais do contexto familiar, escolar e da igreja, de tal modo como a partir de minha inserção universitária na Licenciatura em Dança da UESB. Portanto, estes trânsitos institucionais conferidos pelo Projeto Político e Pedagógico do Curso de Dança da UESB me circunscreveu sob a tríade *Artista-Pesquisador-Docente*, estando a todo momento em negociação, tensionamento e conflito com discursos que carrego de outras experiências anteriores a graduação. Estes discursos continuam atravessando tanto a minha formação acadêmica continuada, bem como os contextos de atuação profissional em que venho exercendo as minhas atividades docentes.

Palavras-chaves: Dança. (Auto)biografia. Formação. Estudos Pós-Críticos.

ABSTRACT

This dissertation falls within the realm of (Auto)biographical studies by offering discussions and reflections on the author's life history. The focus on self-narratives arises from the understanding that (auto)biographical writing contributes as a method of research and professional development for the mentioned teacher. Thus, this study addresses the following problem question: How have I been shaping myself as a dance teacher? and presents the general objective: to understand the texture of meanings and experiential weft underlying the ways in which I have been shaping myself as a dance teacher. In addition to (auto)biography, it catalogues discussions from a literature of dance authors who discuss body, teacher education, curriculum theories, and education, among other relevant subjects, in connection with Post-Critical Studies in Education. The intertheoretical dialogues between (Auto)biography and Post-Critical Studies come about because these latter references are dedicated to the invention and construction of their research methods, thereby allowing the articulation of promising methodological procedures, ethical and concepts in which the teaching subject has complete freedom to employ a scientific rigor along with their own writing style that they deem relevant as a “body” that dances. Consequently, it is observed that the teacher's trajectory intersects a tangled web of arrangements, compositions, and dance practices experienced from informal situations within the family, school, and church, as well as through their university involvement in the Dance Teaching program at UESB. Thus, it is evident that these institutional transitions, provided by the Political and Pedagogical Project of the Dance Course, circumscribes the teacher within the artist-researcher-teacher triad, constantly negotiating, experiencing tension, and conflicting with discourses that this individual carries from previous experiences prior to graduation, going through their continued academic education and informal and formal performance contexts in which they engage in their teaching activities.

Keywords: Dance. (Auto)biography. Education. Post-Critical Studies.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Pesquisas encontradas no IBICT.....	41
Figura 2 – Pesquisas encontradas no CAPES.....	44
Figura 3 – Pesquisas encontradas na ANDA.....	46
Figura 4 – Nota de Repúdio Licenciatura em Dança e Licenciatura em Teatro da UESB.....	129

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1: Artistando.....	17
Imagem 2: Corpo, Dança, Escrita.....	19
Imagem 3: O Sujeito Corpo.....	22
Imagem 4: Corpo, Dança, Interseccionalidades.....	77
Imagem 5: Corpo que dança: Uma materialidade constituída em sentidos múltiplos	78
Imagem 6: A constituição do sujeito dançante.....	90
Imagem 7: Corpo, Dança e Universidade.....	116
Imagem 8- Corpo, Dança e Universidade.....	117
Imagem 9: Dos palcos da vida à chegada a licenciatura em dança da UESB.....	118
Imagem 10- Dos palcos da vida.....	141
Imagem 11: Labirinto da Dança.....	142
Imagem 12: Discurso, Docência, Corpo e Currículo.....	159
Imagem 13: Dança, Educação e suas Interfaces.....	160
Imagem 14: Dança, Educação e suas Interfaces.....	161
Imagem 15: Experiências que se fazem na educação.....	162
Imagem 16: Experiências que se fazem.....	163
Imagem 17: O que as professoras de dança vem falando.....	164
Imagem 18: Depoimento 1.....	165
Imagem 19: Depoimento 2.....	166
Imagem 20: Depoimento 3.....	167
Imagem 21: Depoimento 4.....	168
Imagem 22: Depoimento 5.....	169
Imagem 23: Considerações Sem Finais.....	170

LISTA DE SIGLAS

CIEI – Complexo de Educação Profissional e Integrado de Ipiaú/BA PCN'S-
Parâmetros Curriculares Nacionais de Arte

ESCRE(VI)VER – Grupo de Estudos e Pesquisas com Narrativas em
Educação/CNPq

IBICT – Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CIPA – Congresso Internacional de Pesquisa (Auto)biográfica

LDB – Lei de Diretrizes e Bases Nacional da Educação

LGBTQUIAPN+ – Lésbicas, Gays, Bi, Trans, Queer/Questionando, Intersexo,
Assexuais/Arromânticas/Agênero, Pan/Poli, Não-binárias e mais

MEC – Ministério de Educação

NUPED – Núcleo de Processos Educacionais em Dança PIBID – Programa
Institucional de Iniciação à Docência GPNEC – Grupo de Pesquisa e Núcleo de
Estudos do CorpoPUC – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

PPP/UESB – Projeto Político
Pedagógico da Universidade Estadual do Sudoeste daBahia

REUNI – Programa de Restruturação e Expansão das Universidades Brasileiras

DCHL – Departamento de Ciências Humanas e Letras

TCC – Trabalho de Conclusão de Curso

UESB – Universidade Estadual Sudoeste da Bahia


UESC – Universidade Estadual de Santa Cruz

UFBA – Universidade Federal da Bahia

UFBA/FACED – Mestrado em Educação da Faculdade de Educação daUniversidade
Federal da Bahia

SUMÁRIO

UM CORPO QUE DANÇA, TEXTUALIZA E PERFORMA SENTIDOS EM FLUXOS DE CONTINUIDADE SOBRE A SUA DOCÊNCIA.....	18
1 UMA ESCRITA ENCARNADA NA/PELA/COM/EM DANÇA	20
1.1 (Re)es(ins)critas de um corpo-docente-dança em fluxos de moveres.....	23
1.2 (An)danças de meu processo de formação: caminhos que se fazem em tessituras e no encontro com o meu sujeito-trajeto-objeto.....	28
2 DANÇA E (AUTO)BIOGRAFIA: O QUE VEM SE FALANDO A RESPEITO DO MÉTODO (AUTO)BIOGRÁFICO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS DE DANÇA?	38
2.1 (Auto)biografias na formação de artistas da dança.....	39
2.2 (Auto)biografias na formação de professores/as de dança nos periódicos do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia – IBICT.	41
2.3 (Auto)biografias de professores/as de dança no portal de periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES.	43
2.4 Auto)biografias de professores/as de dança nos anais da Associação Nacional de Pesquisadores em Dança - ANDA.....	45
2.5 Algumas considerações sobre o mapeamento nos portais de periódicos do IBICT, CAPES e dos anais da ANDA: o que as pesquisas (auto)biográficas vêm acenando sobre a formação de professores/as de dança?	48
2.6 Dimensões teóricas e metodológicas da pesquisa (auto)biográfica.....	51
3 APROXIMANDO MINHA FORMAÇÃO DOS ESTUDOS PÓS-CRÍTICOS.....	59
3.1 Como o escrever (auto) biograficamente sobre a minha formação vai se tornando também pós-criticamente?.....	64
3.2 Tensionando a escrita de si em diálogo com os estudos pós-críticos.....	66
4 CORPO QUE DANÇA: UMA MATERIALIDADE CONSTITUÍDA EM SENTIDOS MÚLTIPLOS	78
4.1 A constituição do corpo (in)disciplinar.....	82
4.2 A constituição do sujeito dançante	90
4.3 O sujeito dançante na educação básica	102
4.4 Um sujeito constituído nas práticas de dança na igreja	111
5 DOS PALCOS DA VIDA À CHEGADA A LICENCIATURA EM DANÇA DA UESB: UM PERCURSO CONSTITUÍDO NO TRÂNSITO DO SUJEITO ARTISTA-PESQUISADOR-DOCENTE.....	117
5.1 Dança e institucionalidade: colocando em centralidade a formação do/a professor/a de dança.	122
5.2 Interrogando a minha formação universitária na UESB	129
5.3 Experiências de formação que costuram com a pesquisa, ensino e extensão	136



6 EXPERIÊNCIAS QUE SE FAZEM NA EDUCAÇÃO BÁSICA E TÉCNICA E PROFISSIONAL	142
6.1 Dança na rede municipal Jequeense	143
6.2 Dança na educação técnica e profissional de Jequié.....	151
6.3 Dança na rede estadual da educação profissional e de ensino médio de Ipiáú	154
6.4 O que outros/as professores/as de dança vêm falando sobre suas docências?.....	159
7 COLOCO A MINHA HISTÓRIA PARA EM OUTRO TEMPO-ESPAÇO REVISITÁ-LA: CONSIDERAÇÕES SEM FINAIS	170
REFERÊNCIAS	176
APÊNDICE	190

ARTISTANDO



Uma nuvem de palavras coloridas e de diferentes tamanhos relacionadas à história de vida, formação do autor e sua pesquisa preenchem o prólogo da dissertação. As palavras estão dispostas horizontal e verticalmente na página, que possui um fundo branco.

UM CORPO QUE DANÇA, TEXTUALIZA E PERFORMA SENTIDOS EM FLUXOS DE CONTINUIDADE SOBRE A SUA DOCÊNCIA.

Dançar para existir, não morrer, encontrar fluxos, movimento, vida. Para desvelar outras formas de ser, viver, habitar e explorar o mundo. Para adiar o seu fim, se é que é possível (KRENAK, 2019), impedir que o céu caia sobre nossas cabeças, dilatando o corpo, os sentidos, os poros e as suas percepções (STUBS, 2019). Dançar para colocar o corpo em dialogia e projetar as suas singularidades no mundo, encontrar fissuras, brechas, dobrar e virar-se ao avesso estabelecendo redes afetivas, políticas, poéticas, estéticas e epistemológicas, criando novos agenciamentos e modos subjetivos de produção de si (PELBART, 2002). Dançar para não sucumbir, asfixiar, esperar-se (FREIRE, 1997) e não deixar morrer os sonhos, a criatividade e a possibilidade de ser diferente do que fui outrora. Dançar para ressignificar-me, metamorfosear-me, descobrir novas versões de mim mesmo, vasculhar minha existência (ASSIS, 2020). Dançar com os ossos, cartilagens, músculos, articulações, sangue, órgãos, habitando o eu-corpo em inteireza: escrevendo, dando aulas, pesquisando aqui e acolá, habitando as encruzilhadas (JARBAS, 2017) ao invés de linearidades, compondo e me recompondo como um amontoado de narrativas que se dispersam. Dançar para profanar o sistema, transgredi-lo, mascarar-me! (LAROSSA, 2015). Dançar para tatear, bifurcar, aglutinar, hibridizar e inventar outras lógicas de pensamento em busca de minhas próprias verdades, significar e ser um elemento de significação no mundo (ORLANDI, 2012; FERNANDES, 2012). Dança-texto, dança-(auto)biografia, dança pós-crítica, dança-pesquisa, dança-escrita, dança-subjetividade, dança-devir, dança-agenciamento, dança-rizoma. Como assumir-me por inteiro em uma escrita que faço de minha docência um processo em (an)dança? Multiplicar, multiplicar, multiplicar.



Corpo Dança Escrita

Dimensões políticas, poéticas e estéticas

A imagem mostra o autor dançando em um dueto com outro dançarino, com foco na parte superior da página, e em outra cena, o autor está em posição fetal, também em foco, no plano inferior. O título "Corpo, Dança e Escrita" está centralizado na página, e o subtítulo "Dimensões Políticas, Poéticas e Estéticas" está posicionado na parte inferior.

1 UMA ESCRITA ENCARNADA NA/PELA/COM/EM DANÇA

[...] Eu não estou no texto, pelo menos não fisicamente, mas estou nas ideias, nos sentimentos, nas apostas, nos desdobramentos, nas narrativas, nas urdiduras, nos agenciamentos. Então, estou, porque estar não significa somente presença material. É possível se apaixonar por ideias, é possível amar aquilo que nunca se viu, que nunca se materializou. Eu estou aqui. Entre. O melhor, continue entrando. Discorde de mim, concorde comigo, revire-me pelo avesso. Risque-me, borre-me, manche-me. Só peço uma coisa: não ignore que eu criei coragem para te dizer tudo isso (ASSIS, 2018, p. 23).

Poder "escrever com a dança", por meio do corpo, revela que essa arte é uma fonte inesgotável de significados entrelaçados na teia de conexões que envolvem a minha existência. Acredito que esta escrita seja uma maneira de me apresentar ao mundo de forma dialógica e em estado de inteireza, habitando um fluxo contínuo de movimento, sem dualismos (KATZ; GREINER, 2005). Ela coexiste na incompletude da minha existência (ASSIS, 2018), não separando o corpo das experiências que ele vivencia, incorpora e envolve, enquanto também se alimenta do pensamento estético-sensível para abordar as singularidades que venho sendo (PORPINO, 2018).

Dessa maneira, os conceitos, teorias, narrativas, experiências, sensações e emoções deste texto assumem a materialidade significativa do corpo. Melhor dizendo, eles se tornam um conhecimento contingente, subjetivo, único e em fluxos contínuos, intrinsecamente ligados à vida, formação e produção do sujeito docente que venho sendo. Como é possível escrever com a dança sem a presença do corpo para narrar? Ou como podemos conceber a escrita como uma experiência indissociável do corpo? Não reconheço uma dança que não seja corpo, assim como não consigo compreender a escrita sem a presença do corpo - e aqui estou me referindo à não separação entre corpo e mente, como se a escrita operasse independentemente da materialidade significativa do sujeito que a habita (ORLANDI, 2012).

E é especialmente pensando nas particularidades deste corpo que dança, que venho sendo, que este texto convida você a mergulhar em minhas memórias, sonhos, paixões, conflitos, sensações, descobertas, dores, alegrias, incertezas e encontros com aqueles/as que se unem a mim nesse empreendimento de me (re)escrever. Esses encontros se desdobram também com você, leitor ou leitora, que está lendo estas palavras neste exato momento. Eles não se limitam ao contato com as obras teóricas que li, mas também se manifestam através de trocas, diálogos,

compartilhamentos, afetos epistemológicos e momentos poéticos que encontro nas várias encruzilhadas da vida e nas interações com o contexto institucional.

Nesse sentido, ao assumir este texto como escrita encarnada estou considerando a infinidade de sentidos e significados sempre provisórios como um corpo que dança e que não perde as conexões com o mundo (MAKNAMARA; PAIXÃO, 2022). Acredito que o desafio a partir de agora é justamente esse: postular em oposição aos dualismos, evitar a instrumentalização, superar a fragmentação e a hierarquia entre diferentes conhecimentos, buscando conexões entre o individual e o global, entre o objetivo e o subjetivo, entre o biológico e o cultural, e entre o sensível e o intelectual. Esses elementos constituem este corpo que venho sendo e escreve, dança, performa, pesquisa, cria, imagina e emociona-se e que não se vê desconectado de sua própria formação de vida-acadêmica-profissional.

Portanto, se esta é uma escrita que dança ou se as palavras se colocam em dança, não posso afirmar com certeza. O que posso afirmar é que ela percorre os espaços subjetivos de minha condição existencial transitória. Nela, o ato de lecionar e dançar se torna um meio para continuar experimentando minha existência devir-mundo (ASSIS, 2018). Convido você, leitor ou leitora, que estará lendo este texto, a expandir seus horizontes e fazer esse movimento junto comigo. A partir deste momento, você está adentrando minha intimidade, e eu, por minha vez, adentro a sua, ainda que seja por meio de minhas ideias, discursos, significados e sensações que vem emergindo desse corpo-escrita-dança. Sejam muito bem-vindos/as. Sintam-se à vontade para entrar. Dancem!

o Sujeito Corpo

o Sujeito Dança

o Sujeito Artista

o Sujeito Professor

o Sujeito Pesquisador

o Sujeito Escrita



A imagem é um mural com várias fotos que retratam diferentes situações da vida do professor de dança. No lado mais à esquerda e na parte superior, estão listadas as palavras: "o sujeito corpo", "o sujeito dança", "o sujeito artista", "o sujeito professor", "o sujeito pesquisador", "o sujeito escrita".

1.1 (Re)es(ins)critas de um corpo-docente-dança em fluxos de moveres

“Eu não acredito em instituições que não dançam. Eu não acredito em uma universidade que não dança as suas ideias, os seus conceitos, as suas perspectivas epistemológicas e ideológicas, bem como as suas práticas. Eu não acredito em nada que não dance” (Luiz Thomaz Sarmiento).

Abro esta seção propondo algumas reflexões sobre o ato de escrever – a escrita. Cada vez mais tenho me debruçado e pensado numa escrita alinhada com minha existência – algo que não está fora de eu-corpo¹ e que se revela de forma provisória e inacabada e cada escritor/a vai se tornando aquilo que escreve (PEREIRA, 2016). Do mesmo modo, venho repensando sobre certos jargões que circulam no mundo da pós-graduação, sobretudo no âmbito da escrita acadêmica como se escrever tivesse que ser um exercício enfadonho, castrador e limitado as normas acadêmicas.

A sensação que tenho é que a pesquisa na pós-graduação parece convidar o sujeito a um desfazimento de si, geralmente apartando-o do seu objeto e levando-o a se distanciar das suas singularidades e movimentos de formação (ASSIS, 2018; MACEDO, 2012). Sob este aspecto, parece reducionista legitimar uma pesquisa pela aplicabilidade de procedimentos técnicos e a assimilação de conceitos e teorias acadêmicas. Contudo, aqui não quero passar a impressão de que estes elementos sejam dispensáveis, muito pelo contrário, apenas compartilho do pensamento de que uma produção acadêmica é feita também das [...] “contaminações afetivas, pelas partilhas de pensamento e pelas cumplicidades poéticas encontradas dentro e fora do ambiente institucional” [...] (PORPINO, 2018, p. 08).

Em contrapartida, na minha relação acadêmica com a dança, não tenho deixado de perceber que a escrita, em muitos momentos da tradição universitária, parece ter um papel de mestre-discípulo na formação do/a pesquisador/a. É como se pesquisar ficasse reduzido a um conjunto de operações e procedimentos de cunho lógico-formal visando, dessa maneira, o esquadrinhamento, controle e standardização² do corpo, fazendo dele uma primazia da razão e do discurso lógico-productivista (MACEDO, 2012).

¹ Por trás da sentença meu corpo está a ideia de que sou algo fora dele e que o possuo [...] (SANCHES NETO, 2012). Com isso, adoto a terminologia eu-corpo.

² Crítica a uma terceirização do corpo na pesquisa acadêmica, como se ele não passasse de um maquinário a ser docilizado.

Percebo que atualmente essa é uma questão recorrente e bastante problematizada nas diversas áreas de conhecimentos, de modo que não é mais possível falar de um conhecimento neutro (embora haja quem ainda insista nisso) durante o ato de pesquisar (MACEDO, 2012). Dessa forma, nenhum conhecimento se dá fora da existência do sujeito que, antes de mais nada, é um corpo que compartilha histórias, narrativas, conhecimentos, subjetividades, crenças, valores, visões e leituras adquiridas em sua relação com o mundo (NÓBREGA, 2010).

Outro dia, em conversa com Corazza (2006), me senti bastante provocado pelas repercussões que a leitura desta autora me trouxe. Entre as várias provocações identificadas no texto, acabei encontrando nela uma possibilidade para instigar a criatividade e colocar o pensamento em movimento a partir de algumas ideias que vinham fervilhando em mim. Deste modo, passei a reconhecer nos trabalhos e discussões desta autora a possibilidade de apostar em um tipo de escrita subversiva em que sujeito e texto se colocassem numa relação de retroalimentação.

Ao ser interpelado pelos diálogos que tive com a pesquisadora passei a considerar, inclusive, que este texto está entrelaçado a uma rede de tramas discursivas sempre abertas à incompletude dos sentidos e significados que aqui vos falo, melhor dizendo, narro. Diante disso, a escrita deste texto considera que não há uma essência minha de sujeito por trás das narrativas as quais venho apresentando, como se estas marcas fossem dadas previamente e, previsivelmente, soubesse o que escrever. Para mim, isso só possível porque percebo-me inscrito em múltiplos devires e agenciamentos³.

Diante desse cenário, talvez seja pertinente atribuir que o ato de (auto)biografar aponta para um rico imbricamento entre conhecimento, arte e vida. Como sugere Saramago (2008), o ser humano está a todo momento produzindo escrituras de si, desde voluntariamente e inconscientemente, fazendo rascunhos e reconstruindo pedaços de si como uma atividade de monólogo interior e no diálogo com o outro.

³ O conceito de devir foi desenvolvido no encontro de Gilles Deleuze com Félix Guattari em 1968. Esta parceria rendeu a escrita de quatro livros: o *Anti-Édipo* (1972), *Kafka por uma literatura menor* (1975), *Mil Platôs* (1980) e *o que é filosofia?* (1991). Desse modo, o conceito de devir tem o seu atrelamento com as questões existenciais situando o sujeito no plano da linguagem, reconhecendo a incompletude da vida e postulando que ela está sempre em movimento, mudando, atualizando e se transformando. Já o conceito de agenciamento busca refutar uma ideia hegemônica de ciência e conhecimento sob o prisma de uma visão totalitária e universal, ensejando para relações e modos de produção heterogêneas, reconhecendo nestas diferenças convergências, elos e conexões.

Quando Larossa (2002, 2015) postula que as experiências não constituem aquilo que simplesmente nos acontece e nos passa cotidianamente, penso que o que ele esteja querendo dizer é que as experiências, de alguma forma, se reconhecem no atravessamento, inscrição, negociações e tensionamentos do/no/pelo/com o corpo. Este autor frisa ainda que narramos não para transmitir o sabido e conhecido por nós mesmos, mas para conhecermos e transformarmos o que ainda não sabemos de si, do outro e do mundo que nos cerca. Eu, particularmente, concordo com este posicionamento.

Apreendi com Maknamara (2021) que uma escrita-vida revela-se a sua potência de heterogênesse quando não se deixa capturar por discursos e lógicas de pensamento estandarizantes⁴ presentes no academicismo. Outrossim, pois, mais do que um pacto entre/a autor/a e as teorias acadêmicas em que ele/a está filiado/a, à escrita carrega as marcas existenciais do indivíduo que nela está personificada (ASSIS, 2020). Nessa direção, tenho me perguntado qual a função de um texto acadêmico e como posso incorporar minha voz e o(s) diferente(s) lugar(es) de fala que venho ocupando no/pelo discurso, como nesta escrita, onde assumo a posição de sujeito em primeira pessoa (ASSIS, 2020).

Talvez esta atitude seja interpretada e vista por alguns/algumas com certa estranheza e ou romantismo de minha parte, o que, de todo modo, torna-se perfeitamente compreensível já que nossos corpos foram treinados no contexto do dualismo cartesiano para sermos mentes descorporificadas do nosso corpo (BELL HOOKS, 2001), não é mesmo? Isso me leva a pensar que para a grande maioria de pessoas, ainda é penoso admitir que [...] “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” (SANCHES NETO, 2012, p. 50).

É por isso que penso, desloco, habito, movo, experimento, pesquiso, invento, conheço, narro e res(ins)crevo a minha presença no mundo com o corpo (NÓBREGA, 2010). Escrevo não apenas para ser autor de minha vida e história, mas, experimento a escrita como uma ação política me opondo a uma tradição científica que insiste em dizer que tenho um corpo ao invés de ser ele. Para conhecer mundos outros, explorar universos até então desconhecidos e, quem sabe, vislumbrar novas versões de mim mesmo (ASSIS, 2020), uma vez que desconfio e me oponho à ordem natural das

⁴ Falo de uma negligência do corpo na pesquisa acadêmica e as práticas de instrumentalização.

coisas (CORAZZA, 2006; LOURO, 1999).

No entanto, esta escrita não é só feita de sabores, mas também de conflitos, incertezas, errâncias, inseguranças, estrangeiridades e descobertas que em outras situações (auto)formativas não pude explorar. Digo isso, porque meu interesse aqui não reside na pretensão de estabilizar discursos para serem tidos como razão de um pensamento válido, único e aceitável. Pelo contrário, reconheço no contingente, no local, na transitoriedade a perspectiva de olhar para mim e o conhecimento desta pesquisa como uma maneira única e provisória de ler o mundo a partir de minha corporeidade.

Afinal de contas, se já soubesse tudo que fosse escrever neste texto, seria um grande desperdício estar me aventurando a fazer pesquisa na pós-graduação, não é mesmo? Porpino (2018) menciona que a experiência de escrever se confunde com o dançar e essa condição me faz recordar as memórias de quando estive em cena como dançarino-intérprete, seja em situação acadêmica e/ou em outras experiências profissionais. Ao acionar esta faceta artística nesta escrita, reconheço o quanto colocar o corpo na/pela/com a dança por inteiro (dançando por meio da fisicalidade do movimento, pesquisando, lecionando) é importante na formação do/a professor/a de dança. Estar em cena, co-criar na diversidade de outros corpos, lidar com a criatividade, imaginação e a sensação de imprevisibilidade e a não rigidez do pensamento são aspectos que considero inerentes ao ato de criar e pensar dança. Dançar, portanto, é condição relacional para produzir conhecimento em dança seja ele ou não com finalidade acadêmica.

Para mim, uma dança que não se alimenta da heterogeneidade presente na pluralidade da vida corre o risco de recair em seu próprio egocentrismo, asfixiando-se, fechando-se e limitando o sujeito ao seu próprio ego, inviabilizando trocas singulares com outros corpos e os diversos contextos sociopolíticos onde a dança está circunscrita. Redimensionando para esta escrita acadêmica, equivale dizer que cabe a mim e somente a mim a função de digitar as teclas do computador, porém ao escrever percebo que “o pensamento não é apenas meu, as imagens não são apenas minhas e tampouco o que está escrito me pertence mais” (SANCHES NETO, 2012, p. 52).

Inclusive, venho pensando que o corpo na escrita não é um receptáculo de informações inertes, como se os discursos simplesmente passassem e encontrassem nele um abrigo para se alojarem (KATZ; GREINER, 2005). Se a comunicação se faz

de trocas e negociações permanentes entre sujeito e mundo, corpo e ambiente complicam-se indissociavelmente, ambos colocando-se no entre, “através e além dessas informações e transformando essas informações em corpo” [...] (SANCHES NETO, 2012, p. 55). Se o corpo coevolui e autoreferencia-se concomitantemente com os múltiplos discursos e ambientes que se inscrevem em sua materialidade, talvez seja possível falar de um lugar de escrita em que o sujeito assume-se como *corpo-auto-bio-grafia-multirreferenciado*.

O fato desta escrita ser sobre/com dança e conversar com diferentes referências discursivas da educação, incluindo, entre esses referenciais, os estudos pós-críticos e (auto)biográficos, é um argumento mais que potente para colocar em discussão a produção desses sentidos e significados, reconhecendo que a dança possui seus próprios estatutos epistemológicos e metodológicos para descrever e refletir seus objetos (HERCOLES, 2008) como área de conhecimento. Neste texto, a dança amplia seus diálogos interteóricos para dar visibilidade à minha voz como professor de dança que se vê conectado as questões da educação.

Por conseguinte, por meio dela, o/a leitor/a tem a oportunidade de caminhar por meus movimentos de formação e ter acesso a discussões sobre corpo, dança, docência, educação, assuntos como gênero e sexualidade e tantos outros que vocês irão perceber à medida em que eu for (auto)biografando. Mas o que a sua história de vida tem de tão interessante para ser contada, Everton? Ao conversar com Paulo Freire, obviamente que não na fisicalidade do encontro, mas por meio das ideias de suas obras, ele diz que escreve porque sente-se “politicamente comprometido, porque gostaria de convencer a outras pessoas sem a elas mentir, de que os sonhos de que falo, sobre o que escrevo e por que luto valem a pena ser tentados” [...] (FREIRE, 2013, p. 20).

Como disse Glória Maria em um lugar que agora não me lembro: “a minha vida é única e intrasferível”. Este aspecto, inclusive, talvez seja o que me traz aqui e me leva a apostar nesta escrita por saber que minha vida não é a mesma que a sua que está lendo este texto e nem a de tantos/as outros/as professores/as de dança que existem por este mundo afora. Sou único. Caminhando para o final desta seção, almejo que o/a leitor/a que imergir nos devires e agenciamentos conferidos por esta pesquisa vejam nela uma tentativa e esforço epistemológico-estético-político-sensível de um professor-pesquisador-artista de dança de apostar numa escrita inventiva e que não se deixará capturar por lógicas de pensamento e discursos científicos que sejam

hierarquizantes e apriorísticos.

1.2 (An)danças de meu processo de formação: caminhos que se fazem em tessituras e no encontro com o meu sujeito-trajeto-objeto

“Eu só poderia acreditar em um deus que soubesse dançar. Aprendi a andar, desde então, deixo-me correr. Aprendi a voar, desde então não preciso mais que me empurre para mudar de lugar. Agora sou leve, agora eu voo... agora um deus dança em mim” (NIETZSCHE, Assim Falava Zarathustra, 2011, p.181).

Remexendo aqui determinadas memórias, inclino meu olhar para minha trajetória de vida e formação observando uma multirreferencialidade de discursos, práticas, valores, ensinamentos, saberes, conhecimentos e sentidos que vão tangenciando e compondo a minha docência. Aproveitando o ensejo, peço licença para aqui me apresentar e situar, em termos geopolíticos, de onde sou e falo. Sou um corpo nordestino, interiorano, baiano, ubatense, católico e heterossexual. Natural de Ipiaú/BA, porém cresci e vivi durante boa parte da minha vida em Ubatã/BA, cidade localizada na microrregião Ilhéus-Itabuna do sul baiano e com uma população estimada de dezesseis mil habitantes, apresentando uma distância de aproximadamente 379 Km da capital Salvador/BA.

Um sujeito-professor-artista-pesquisador-produtor-mestrando inquieto, curioso, crítico, disposto e movido por um desejo incansável de sempre estar aprendendo e estabelecer novas conexões epistemológicas. Minha relação com a dança iniciou-se bem cedo, quando tinha mais ou menos 04 ou 05 anos de idade, as experiências pautaram-se em situações informais cotidianas, seja por meio da mídia televisiva e atividades escolares, bem como nas práticas de grupos de jovens católicos da cidade em que até hoje moro. Aos poucos, esta informalidade e exposição em atividades que exercia funções de coreógrafo e de dançarino em projetos escolares e na igreja foi me levando a trilhar uma formação profissional na área, culminando em minha entrada no Curso de Licenciatura em Dança da Universidade Estadual do Sudoeste Baiano – UESB, campus Jequié, em 2011.

Diferente dos repertórios de dança do senso comum que havia acumulado, a graduação me convidaria a fazer um movimento inverso, não mais vendo a dança sob o aspecto de um conjunto de movimentos pré-determinados e/ou em função de uma técnica em que o corpo era docilizado perante um treinamento específico, como presenciava em referências de vídeos de grupos de dança da mídia televisiva, assim

como nas coreografias que eu mesmo elaborava e dançava nos grupos da igreja católica.

Na graduação em dança, aos poucos, fui me expondo a novos discursos e possibilidades artísticas teóricas-práticas de pensar e fazer essa linguagem artística, não restringindo-a ao fazer artístico, mas vendo nesse fazer a oportunidade para aprender, conhecer, vivenciar e me aproximar de discussões e conceitos sobre dança, corpo, arte e educação. Isso me foi possível na medida em que a cultura universitária me permitiu conhecer e transitar em atividades de ensino-pesquisa-extensão, compreendendo a dança de modo mais amplificado.

Neste modo amplificado de perceber a dança, fui me interessando por discussões de componentes curriculares que estudavam o corpo na educação. Isso acabava sendo demonstrado na minha curiosidade pelos objetos das disciplinas que se mostravam inclinadas em problematizar a relação desta linguagem artística com os processos educacionais. Além das disciplinas que se propõem a estudar as pedagogias de ensino da dança passei a buscar convergências com aquelas que debruçavam nas especificidades artísticas da docência em dança, além de participar de atividades de monitoria e bolsista no Programa Institucional de Iniciação à Docência (PIBID), Iniciação Científica e Grupos de Pesquisa.

O Núcleo de Processos Educacionais em Dança (NUPED) que, na época, era coordenado pelo Prof. Dr. Thiago Santos de Assis e filiado ao Grupo de Estudos e Territorialidades da Infância e Formação Docente (Gestar), foi entendido por mim como uma possibilidade de estabelecer relações com a produção de conhecimento em dança, inclusive me aproximando da educação formal e do recorte do que, mais adiante, viria a compor meu trabalho final na graduação.

No GPNEC (Grupo de Pesquisa e Núcleo de Estudos do Corpo), coordenado na UESB pela Profa. Dra. Iara Cerqueira, vi nas discussões políticas do corpo uma forma de tangenciar referenciais e discussões que pudessem alargar as compreensões da docência, ensino, dança e dos processos de ensino e aprendizagem nessa especificidade da arte. Corpomídia⁵ trata-se de um conceito ao qual tive acesso ao longo da graduação cujo termo foi cunhado por Helena Katz e Christiane Greiner, duas pesquisadoras e professoras do Programa de Pós-

⁵ Christine Greiner e Helena Katz “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” (SANCHES NETO, 2012).

Graduação e Semiótica da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC).

Na produção do meu trabalho final de curso, foi possível explorar, sob o recorte das abordagens da dança na rede básica de ensino privado e público de Jequié, algumas considerações a esse respeito. Nesta pesquisa, intitulada: A Dança nas Escolas de Jequié/BA: da Legislação Nacional à Realidade Local, os dados que embasaram as discussões da dança nas escolas foram obtidos por meio de entrevistas semiestruturadas, direcionadas aos/as coordenadores/as e gestores/as das instituições pesquisadas. A investigação (in)concluiu a predominância da invisibilidade da dança nas escolas investigadas, verificando, no entanto, uma situação um pouco melhor na rede privada. Nesta rede pode ser percebido investimento na contratação de licenciandos/as em dança da UESB (PAIXÃO, 2015).

Encerrada a graduação, em 2016, passei a atuar profissionalmente na educação privada como professor de dança. Em 2017, ingressei na Especialização em Estudos Contemporâneos em Dança na Universidade Federal da Bahia – UFBA. Durante esse tempo, após ser selecionado em concurso público temporário para área de dança passei a dar aulas na rede municipal jequeense. Aproveitando os diálogos que vinha fazendo em torno de minha atuação profissional pesquisei, como objeto da especialização, quais discursos de corpo, dança e educação estavam circunscrevendo a atuação artística-pedagógica daqueles/as que habitavam, assim como eu, a rede municipal.

Ao analisar os dados por meio dos questionários respondidos pelos sujeitos da pesquisa via e-mail foi possível perceber abordagens e proposições pedagógicas de dança alinhadas com pensamentos contemporâneos de corpo e educação. No entanto, esse potencial, em alguns momentos, acabava sendo subalternizado quando os sujeitos professores/as alegavam se sentirem quase que obrigados/as em determinadas épocas do ano em elaborar coreografias para as datas comemorativas das instituições (PAIXÃO, 2018).

Após a especialização em dança, novos horizontes profissionais e acadêmicos entrelaçaram-se, promovendo trocas e relações com minha formação. Nessa ocasião, no curso de Especialização em Gestão Cultural na Universidade Estadual de Santa Cruz – UESC, em 2018. Uma das motivações para entrar no curso foi a identificação com o campo das pedagogias em dança desde o ensino médio e a participação com os movimentos culturais de minha cidade. Em 2018, participei do coletivo cultural de Ubatã e acompanhei o processo de implantação da lei de cultura

local, vindo a ser nomeado como membro suplente da área de dança.

Meu objeto de pesquisa nesta especialização foi estudar os diálogos e interações que estabeleci com o campo de produção e mediação cultural em dança, a partir de um evento coordenado por mim em Ubatã, em 2017. Além disso, em 2018, comecei a lecionar no Curso Técnico em Dança do Centro Educacional Régis Pacheco em Jequié e também em outras modalidades de ensino médio integrado à educação profissional nessa mesma instituição. Neste momento, já estava atuando em diferentes níveis e modalidades da educação, como na rede pública e privada municipal, estadual de ensino médio e integrado a educação profissional e na educação técnica-profissional como professor de arte e de dança.

No meio deste percurso, concluí a especialização em Gestão Cultural e, em 2020, iniciei a atuação como preceptor da Residência Pedagógica de Artes UESB. Este projeto acabou por conciliar-se com os estudos que vinha fazendo acerca da formação de professores/as de dança, possibilitando que continuasse me debruçando em debates sobre a temática. Nesse momento, já vinha manifestando meu interesse no campo da (auto)biografia, demonstrando desejo em estudar mais especificamente essa temática em um programa de pós-graduação *stricto sensu*.

Dessa forma, elaborei um projeto que se propunha a estudar as narrativas de vida e formação dos/as professores/as de dança da rede pública e municipal de Jequié, submetendo-o à seleção de mestrado em dança da Escola de Dança da UFBA em 2021, sendo aprovado. Conseqüentemente, pude perceber como a dança estabelece e amplifica os seus limites epistêmicos com diversos campos de conhecimentos e, ao mesmo tempo, o que vinha sendo discutido na especificidade dos objetos estudados pelos/as colegas de curso e dos/as docentes da pós-graduação.

Entretanto, durante este tempo, fui aprovado no Mestrado em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia (UFBA/FACED). Motivado pelos novos horizontes epistemológicos que esta oportunidade poderia possibilitar e ao estar me aventurando em discussões para além dos nichos sociais que estava, acostumado a frequentar, desvinculei-me da dança e passei a estudar o mestrado em educação. Sugiram questionamentos: O que as Danças que venho pensando, lecionando e dançando poderia aprender com a Educação? Como a Educação poderia conversar e aprender com a Dança?

Diante da constatação de que esta pesquisa se situa na interdisciplinaridade

entre Dança e Educação, bem como de outros campos a ela correlatos, o propósito de problematizar estes questionamentos não tem relação com o fato de querer hierarquizar um campo de conhecimento em virtude do outro. Muito pelo contrário, vejo nesta intersecção/imbricamento contribuições valiosas e potentes para ambas as áreas, considerando que ficar mensurando quem mais se beneficiará, a meu ver, não acrescenta nada a este estudo. Por outro lado, dadas as respectivas lacunas epistemológicas e acadêmicas de cada campo, busco neste imbricamento uma visão de mundo e de produção de conhecimento relacional, complexa, multirreferenciada e multicultural (SANCHES NETO, 2012).

Se considerado essa questão de forma mais abrangente, estou considerando a possibilidade de ao estudar dança estabelecer um diálogo entre Corpo e Educação, tendo em vista o legado histórico e de invisibilização da corporeidade nas práticas educacionais, currículo, conceitos e teorias que abordam a formação de estudantes e professores/as. É notável que no currículo dos cursos de pós-graduação (mestrado e doutorado) da FAGED não há, ao menos, declaradamente. Entretanto, vale ressaltar que existem linhas de pesquisa que se debruçam sobre esse universo, como as investigações da Profa. Dra. Maria Cecília de Paula da Silva, que é um bom exemplo a ser mencionado.

Lembro-me que, em certa ocasião, durante meu ingresso no mestrado, uma das disciplinas convidou os/as discentes a refletirem sobre os objetos de suas pesquisas. Aguardei este momento com bastante ansiedade, pois percebia este espaço como oportuno para ver o que vinha sendo apreciado e desejado nas pesquisas dos/as meus/as colegas na pós-graduação. Essa disciplina, intitulada Métodos e Abordagens da Pesquisa em Educação, foi ministrada pelo Prof. Dr. Roberto Sidnei Macedo e pela Prof. Dra. Denise Moura, no semestre 2021.1.

Nas diversas partilhas no componente era comum os/as estudantes falarem de seus projetos e objetos de pesquisas como se estivessem desplugados/as de suas escritas. A minha sensação diante desses relatos era como se estes sujeitos passassem a impressão de certo descompromisso com as experiências vividas (ASSIS, 2018), havendo uma grande preocupação em como operariam com os métodos em suas investigações. Onde estavam as vozes e autorias dos corpos daqueles/as pesquisadores/as em seus trabalhos? Por que os relatos desses/as professores/as e pesquisadores/as e suas experiências de vida apareciam pouco nas escritas desses sujeitos como muitos chegavam a admitir, desmanchando-se e

parecendo não comunicar sobre a formação deles/as na pós-graduação?

Essas ausências que identifico do corpo na pós-graduação estão presentes em outros níveis da educação, sobretudo nas escolas de ensino formal. Isso me faz considerar que o sistema corpo, enquanto cognição, continua sendo negligenciado pelas teorias, conceitos e pensamento pedagógico nos mais diversos níveis e modalidades da educação.

Tomando como referência esta experiência na pós-graduação, venho pensando que definir temática, delinear objetivos, teorizar e sistematizar conceitos, levantar problemáticas e hipóteses, fazer uso de métodos condizentes com o objeto com o qual o/a pesquisador/a está investigando não são apenas escolhas procedimentais e técnicas a serem feitas por aquele/a que tem o desejo de se lançar na pesquisa acadêmica. Trata-se de uma atitude política do/a pesquisador/a com relação a seu corpo. Ou, ainda, continuaremos a insistir no fato de que não há um grau de dialogia entre o que pesquisamos com as nossas experiências e trajetórias subjetivas corporais?

Dando continuidade sobre o que vinha falando sobre o mestrado em educação, na minha rotina de estudante na FAGED, passei a estudar teorias e conceitos sobre currículo, formação docente, políticas educacionais, práxis pedagógicas, procedimentos, métodos e técnicas de pesquisa na educação, além de temáticas cursadas em outros programas de pós-graduação vinculados à UFBA. No segundo semestre 2021.2, cursei a disciplina Análise de Narrativas em Ciências Sociais, sob a titulação do Prof. Dr. Paulo César Alves, no Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, e em 2022.2, Tópicos em Análise do Discurso I, no Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura, ambas vinculadas a UFBA.

Nos componentes mencionados, enxerguei ricas contribuições de temas e discussões que alimentaram a escrita desta dissertação. Algumas referências passaram a compor e se articular com outras que já eram de meu repertório e com as que fui acessando durante o mestrado. Nas atividades de orientação do ESCRE(VI)VER – Grupo de Estudos e Pesquisas com Narrativas em Educação/CNPq, ao qual esta pesquisa encontra-se filiada, estando sob a orientação do Prof. Dr. Marlécio Maknamara da Silva, foi-me oportunizado a inserção nos referenciais pós-críticos.

Portanto, o acervo de leituras e discussões advindas deste grupo de pesquisa ampliaram as lentes teóricas para olhar o recorte do objeto desta pesquisa. Logo,

algumas lapidações e escolhas foram ocorrendo e me permitindo reposicionar o que, na (auto)biografia, era meu desejo enquanto recorte acadêmico. Surgiram questionamentos se permaneceria com o mesmo enfoque de quando entrei no programa ou se mudaria para uma pesquisa sobre mim, o que também se tornou uma possibilidade instigante. Logo me perguntei: e por que não fazer uma pesquisa sobre a sua própria história de vida, Everton? Após refletir sobre isso, senti que esse convite de pesquisa feito por Marlécio me desafiava, tocava e atravessava de alguma forma, que mal sabia explicar.

Um dado que não poderia deixar de omitir aqui é que a minha inserção no mestrado em educação da FAGED transcorreu em um período em que o país estava colapsado, atravessando uma pandemia de covid-19, na época, vitimando trinta e três milhões de brasileiros/as. Quanto a mim, era um dos/as milhões de brasileiros/as, a estar recluso dentro de casa, sem contato físico com outros sujeitos, às vezes, sendo privado até do convívio com entes familiares no mesmo espaço residencial, por assim dizer.

Inclusive, não foram poucas as vezes que assistíamos por parte da liderança máxima nacional que governava o país ataques a ciência, saúde, cultura, educação, inclusive aos/as profissionais de imprensa, havendo uma crescente onda de desinformação com a proliferação de fake news e discursos de ódio. Um exemplo disso foi um vídeo antigo que foi resgatado e passou a circular em redes sociais em 2018. Neste vídeo, que veio a ser tomado conhecimento público pela comunidade de artistas, professores/as e pesquisadores/as da dança, Jair Messias Bolsonaro, que concorria as eleições presidenciais na época, tece diversas críticas aos/as professores/as de dança, descaracterizando a formação dos/as profissionais que ensinam a linguagem na escola, colocando em questão os avanços epistêmicos desse campo de conhecimento.

Recordo-me que, na época, a Escola de Dança da UFBA e diversas outras universidades, professores/as, pesquisadores/as e artistas da área reagiram ao conteúdo deste vídeo com bastante indignação, emitindo notas de repúdio. Foi justamente na pandemia que as incertezas e o pânico viriam a se acentuar com Jair Bolsonaro como presidente do país, onde numa atitude de desrespeito aos protocolos sanitários estipulados pela Organização Mundial de Saúde (OMS) e pelos/as profissionais de saúde passou a minimizar os efeitos da covid-19, que em prol de discursos neoliberais e econômicos fez pouco caso do vírus, tratando-o como uma

espécie de “gripezinha”. A produção dessas narrativas anti-ciência e saúde além de gerar um caos político no país aumentou o número de infecções e mortes de pessoas, colapsando diversos hospitais brasileiros.

Falando ainda da pandemia, mesmo diante do negacionismo, esse período de reclusão domiciliar levou o governo e as secretarias de saúde de estados e municípios a adotarem medidas de restrição de contato físico social para conter o aumento de contaminação em massa da população pelo o vírus. Em casos mais radicais, chegou-se até a implementar lockdowns⁶. Durante esse tempo, estivemos limitados aos espaços físicos de nossas casas. No entanto, importante ressaltar que essa prolongada exposição e a restrição aos limites físicos dos espaços residenciais, que se estendeu por quase dois anos, trouxeram não apenas para mim, mas também para muitos/as brasileiros/as, impactos a saúde emocional da população. Embora em meio a debates e controvérsias, vejo que as medidas de distanciamento físico social contribuíram com a redução de infecções do vírus e número de hospitalizações.

Além disso, considero que esse período atípico e histórico na sociedade implicou desafios de acesso e adaptação ao novo “modus operandi” da educação, com a transposição do ensino presencial para o remoto. Particularmente, vejo esse momento como emergência para novos hábitos cognitivos de aprender e ensinar, com a eventual possibilidade que tive de cursar o mestrado remotamente, ou grande parte dele. Isso porque acredito que, caso não estivéssemos em situação de confinamento em virtude da pandemia, um deslocamento presencial entre o interior e a capital seria muito improvável por motivos de não liberação de vínculo profissional. Na pandemia passei a enfrentar uma jornada de trabalho dupla, conciliando minha rotina de estudos remoto como mestrando na FAGED e como professor na educação básica.

Para além das consequências materiais e imateriais, como pós-graduando, a pandemia me trouxe a possibilidade de ultrapassar certos limites geográficos, estabelecer vínculos afetivos e epistemológicos, trocar informações e uma das consequências se deu com a ampliação da exposição cognitiva do corpo diante das telas do computador e/ou de um smartphone. Por outro lado, como professor, me vi numa encruzilhada refletindo sobre os contextos de ensino e aprendizagem que a modalidade de educação remota trouxe para as discussões sobre a dança nas

⁶ Trata-se de uma medida preventiva obrigatória adotada em situações atípicas de pandemia e que consiste em confinamento total cujo objetivo busca desacelerar a propagação de doenças infecciosas provocadas por vírus, a exemplo do que ocorreu e muitas cidades brasileiras durante o auge da pandemia de covid-19.

instituições em que lecionava.

Que possibilidades de ensinar e aprender dança emergiriam diante dessa nova configuração de não-dualidade entre casa-escola, em um momento em que as relações humanas estavam bastantes fragilizadas devido à situação da pandemia que afastou os/as estudantes das instituições escolares? De que forma friccionar espaços físicos, subjetivos, poéticos e dançantes, sem perder a capacidade de potencializar redes de afeto em tempos de restrição de contato físico e não descaracterizar a dança de sua função crítico-política, não a reduzindo a sessões de terapia?

Na pandemia, essa não dualidade escola-casa trouxe tanto possibilidades quanto desafios a educação. Isso incluiu o fato de que as famílias sejam por interesse ou por estarem mais tempo em casa, estavam mais atentas ao que seus/as filhos/as consumiam em minhas aulas. Foi necessário repensar os métodos de avaliação, evitar sobrecarregar a dança com exposições excessivamente conteudistas, como observava em disciplinas que aderiram a formatos bastantes tradicionais, pois esta realidade atípica me fez repensar a educação enquanto espaços de afetos e trocas entre corpos e ambiente virtual.

Dançar na interação com a tela, buscar espaços de fricção do/no corpo com o espaço físico e subjetivo virtual com a casa, enquanto uma abordagem para se mover, dançar e explorar o conhecimento na/pela/com/em dança. Lidar com a ausência de controle dos corpos e a incerteza se aqueles/as do outro lado da tela também estavam interagindo e sendo envolvidos/as tornou-se um dilema a ser compartilhado e que me trouxe várias angústias durante este processo.

Mas, retomando a resposta à pergunta de ter em minha (auto)biografia um empreendimento epistemológico-metodológico acadêmico passei a considerar essa abordagem não apenas desafiadora, mas também uma maneira de atribuir valor às minhas experiências de vida e conferir materialidade às minhas narrativas, transformando-as em um objeto de estudo a ser investigado no âmbito da pós-graduação. Dessa forma, o recorte acadêmico da problemática que circunscreve o objeto desta dissertação é: *Como venho me constituindo como sujeito professor de dança?*

Uma vez delineado o recorte de investigação, passo a mencionar o objetivo geral e os específicos. **Objetivo geral:** Compreender a tessitura de sentidos e de significados de como venho me constituindo como sujeito professor de dança. **Objetivos Específicos:** 1. Problematizar construções de discursos acerca do sujeito-

corpo que dança, tomando como inspiração as minhas narrativas de vida e formação investidas e revestidas de sentidos e significados; 2. Refletir criticamente sobre que marcas a passagem na licenciatura em dança trouxe para meu processo de formação de como venho sendo sujeito artista-pesquisador-docente; 3. Discorrer sobre as interfaces entre dança e educação por meio de minhas experiências que se fazem na educação básica e técnica profissional.; 4. Operar com um modo de escrita encarnada a fim de romper com a dualidade sujeito-objeto.

Na seção seguinte, exponho alguns elementos de como pretendo operar analiticamente os conceitos teórico-metodológicos desta pesquisa (auto)biográfica para, posteriormente, efetuar o cruzamento com os estudos pós-críticos. Diante desta possibilidade, entendi a necessidade de, durante a operacionalização desta seção teórico-metodológica, não perder de vista os diálogos que se apresentam nesta dissertação com o que vem sendo publicizado na (auto)biografia, uma vez que este estudo aposta no argumento de que este tipo de escrita não é largamente explorado na formação de professores/as de dança (ASSIS, 2018).

No primeiro momento, apresento o que vem se falando e discutindo sobre o método (auto)biográfico na especificidade da dança, primeiramente no campo artístico e, posteriormente, no da docência. Dando continuidade, estabeleço conexões com algumas pesquisas mapeadas nos portais da IBICT– Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia e da CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, consultando também os anais da Associação Nacional de Pesquisadores em Dança – ANDA. Posteriormente, apresento as dimensões teóricas e metodológicas das pesquisas (auto)biográficas. E, por fim, articulo a (auto)biografia com os referenciais pós-críticos a fim de inclinar meus interesses para o modo de como pretendo operar teórico-metodologicamente com a minha escrita-formação.

2 DANÇA E (AUTO)BIOGRAFIA: O QUE VEM SE FALANDO A RESPEITO DO MÉTODO (AUTO)BIOGRÁFICO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS DE DANÇA?

Como venho demonstrando, ao longo desta pesquisa, fui percebendo a necessidade de convergir alguns diálogos com as produções acadêmicas da (auto)biografia no campo da docência em dança, partindo da hipótese de que:

[...] conquanto em número expressivo, o que se tem visto é um tom memorial para introduzir objetos de pesquisa e, em seguida, desaparecer para ceder espaço àquilo que tenho chamado de dizer de coisas, quando o conhecimento não atravessa o próprio sujeito [...] (ASSIS, 2018, p. 97-98).

Que pesquisas são essas? O que elas vêm falando e ensinando sobre a formação de professores/as de dança? Penso que estar atento a estas questões ajuda-nos a mensurar, ainda que provisoriamente, como estas discussões tem sido reposicionadas no campo de pesquisa supracitado. Diante deste desafio, vi na possibilidade de realizar um mapeamento (auto)biográfico uma oportunidade para analisar e compreender de que modo estas temáticas vêm sendo materializadas e publicizadas em produções acadêmicas, sejam elas artigos, monografias, dissertações e/ou teses.

Com esse propósito, realizei um mapeamento em dois portais de periódicos nacionais, como o IBICT e a CAPES, além de pesquisar os anais da Associação Nacional de Pesquisadores em Dança – ANDA. Como em toda pesquisa, foi necessário definir critérios a fim de otimizar a busca por trabalhos relevantes para a temática ou que tivessem relação com o objeto desta investigação.

Nos portais de periódicos do IBICT e da CAPES, levei em conta as tipologias de pesquisas mapeadas (se artigo, monografia, dissertação ou tese), os programas de pós-graduação e instituições a que estes trabalhos estão vinculados (quando for o caso), os/as seus/as respectivos/as autor (es/as), ano de publicação, assim como o uso de descritores e os operadores booleanos, delineando o recorte temporal das publicações entre 2015 e 2022. No caso da ANDA, como se trata de anais de pesquisas em dança, considereei os mesmos critérios dos portais de periódicos anteriormente citados, excetuando o uso de operadores booleanos. Estas informações encontram-se detalhadas nas seções temáticas que subjazem as respectivas discussões de cada mapeamento.

As pesquisas que são apresentadas em cada seção temática correspondem

ao quantitativo encontrado nos bancos de dados das fontes mapeadas. Durante a catalogação dos trabalhos utilizei descritores específicos que funcionaram com filtros de pesquisa e fui selecionando as produções conectadas ao tema de interesse desta dissertação, considerando os títulos e resumos e as publicações que não atendiam a essa condição ia sendo automaticamente excluídas. Esses descritores estão especificados nas figuras de cada tabela que apresenta os achados. As publicações que compõem o estado da arte das pesquisas (auto)biográficas e o rol dos trabalhos identificados e que mostram aderência pela formação de professores/as de dança totalizam quatorze produções acadêmicas, entre elas, quatro trabalhos no IBICT, sendo dois artigos e duas teses e na CAPES e ANDA, cinco artigos em cada qual.

Um ponto a ser enfatizado ainda é que, durante esse mapeamento foi comum nos bancos de dados dessas fontes de pesquisa me deparar com um número maior de trabalhos da (auto)biografia que refletem sobre processos criativos em dança de seus/as agentes, embora não seja o enfoque desta dissertação. Convém também dizer que, no caso do processo de buscas dos trabalhos que convergem com esta pesquisa, não parti de um recorte temporal previamente definido, mas a escolha por delimitá-lo entre 2015 e 2022 foi se definindo à medida em que as produções foram sendo encontradas. Portanto, o estado da arte dessas publicações, que por ora serão apresentadas, ocorreu entre agosto e dezembro de 2022, priorizando os achados mais recentes no estágio final de minha pesquisa no mestrado.

2.1 (Auto)biografias na formação de artistas da dança

Embora meu interesse, como venho acenando, esteja voltado para a minha formação, especialmente no que diz respeito aos/as professores/as de dança, decidi apresentar o que as produções (auto)biográficas vêm sinalizando sobre a trajetória daqueles/as que veem no campo artístico um objeto acadêmico. Neste texto, a apresentação desses trabalhos, obtidos através de pesquisas iniciais e sem critérios pré-definidos no Google Acadêmico é realizada com a compreensão de que, desde o início desta escrita, os referenciais já integravam esta pesquisa. Além disso, julguei que essa apresentação não invalida o argumento de que as escritas de si carecem de maior investimento acadêmico na formação de professores/as de dança.

O primeiro trabalho analisado diz respeito ao artigo de Davi Giordano. Publicado em 2015 que recebe o título ***O homem vermelho: dança, autobiografia e***

doença na cena contemporânea. O artigo baseia-se no relato experiencial do interprete-bailarino Marcelo Braga, que faleceu em oito de dezembro de 2014 e cuja trajetória foi marcada pela descoberta de um câncer raro e incurável. Nesse texto, Davi Giordino analisa o processo de criação do espetáculo “Homem Vermelho” e como o interprete-bailarino conseguiu ocupar a cena como uma expressão de resistência às dores do corpo, evitando retratar a vitimização de forma melodramática e convencional. A construção da performance coreográfica envolveu a interseção de fragmentos (auto)biográficos da história do bailarino com trechos do texto da peça “Romeu e Julieta” de William Shakespeare.

Outro trabalho que segue uma linha de reflexão sobre processos criativos é a dissertação de mestrado de Eduardo Augusto Rosa de Santana, defendida em 2013 no Programa de Pós-graduação em Dança da Universidade Federal da Bahia e orientado pela Profa. Dra. Leda Maria Muhana Martinez Iannitelli. O trabalho em questão tem como título **Dança Autobiográfica – Multivocalidade do self encenado a partir e além da carne negra.** Nesse sentido, essa dissertação investiga como as proposições cênicas da dança (auto)biográfica do artista podem transformar esse universo pessoal em um espaço compartilhável.

O trabalho monográfico de Alice Cáritas Almeida, orientado pela Profa. Dra. Mayrla Andrade Ferreira no Curso de Licenciatura em Dança da Escola de Teatro da Universidade Federal do Pará em 2018, sob o título **Reflexões sobre um processo de criação em dança a partir do diálogo entre o ballet clássico e pensamentos contemporâneos em dança,** também emprega a (auto)biografia como um método de investigação e reflexão da prática artística da autora a partir da criação do solo coreográfico “Putá”. Através da (auto)biografia como método de investigação, a autora explora como o processo de criação do solo coreográfico “Putá” permite analisar as influências dessas duas abordagens distintas de dança e como elas contribuem para a expressão artística da intérprete-criadora.

Tessituras de um processo criativo: autobiografia em cena é um artigo publicado em 2015 que segue a mesma vertente dos trabalhos apresentados até agora. Embasados nos estudos de Merleau-Ponty e em uma investigação teórico-prática, o referido trabalho busca compreender como os fundamentos técnicos-criativos de composição em dança se relacionam com a trajetória artística do criador-intérprete Daniel Costa, que na época era graduando em dança. O cerne do texto põe em questão como a (auto)biografia transversaliza as diferentes práticas corporais

acumuladas pelo dançarino ao longo de sua trajetória artística e, principalmente, nas danças da cultura popular brasileira. Com isso, o trabalho explora as contaminações dessas danças com as estéticas experienciadas na graduação.

O diálogo com o texto **“Autobiografia dançada – estratégias de acesso no processo de criação**, de Eduardo Augusto Rosa Santana, como o próprio título indica, está situado no âmbito do interesse pela dança e pelos processos criativos. O texto parte de uma experiência prática de Eduardo Augusto e é analisada por Christiane Greiner, que assina autoria do texto. O objetivo é problematizar a criação da obra “Máquina de Desgastar Gente”, dirigida por Luís de Abreu em 2006. Ao dialogar com a teoria Corpomídia e de autores/as que estudam a mente, o texto oferece análises pertinentes sobre como corpo e ambiente coevoluem em trocas constantes. Além disso, explora como a (auto)biografia, de maneira semelhante, opera em um processo coreográfico de dança. Dessa forma, amplia-se a compreensão de que a concepção de um trabalho (auto)biográfico e coreográfico não pode ser entendida a partir de um conceito convencional biológico, cultural, social e histórico de narrativa.

2.2 (Auto)biografias na formação de professores/as de dança nos periódicos do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia – IBICT

A partir de agora, apresento as pesquisas que foram encontradas no IBICT. Neste portal de periódicos, foram encontradas um total de quatro trabalhos sobre narrativas de professores/as de dança, os quais são exemplificados na figura abaixo.

Figura 1 – Pesquisas encontradas no IBICT

Autor/a(es/as)			
Andréa Bittencourt de Souza - Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Sul	Thiago Santos Assis - Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas da Universidade Federal da Bahia	Ricardo Augusto Gomes Pereira e Carlos Gomes Paixão	Ricardo Augusto Gomes Pereira e Carlos Gomes Paixão
Título de Publicação			
Narrativas sobre o ensino da dança: caminhos tramados e traçados nas escolas do Rio Grande do Sul	Profissionalidade em dança no contexto universitário: tessituras de uma rede de experiências	Experiência de pesquisa em dança: narrativas de diferentes corpos da licenciatura em dança da Páfor/Edulpa	A etnoetnologia, histórias de vida e percurso formativo
Ano de publicação			
2015	2019	2018	2019
Operadores Booleanos			
AND e OR	AND e OR	AND e OR	AND e OR
Descritores			
Narrativas de si + docência + dança	Autobiografias + formação + dança	História de vida + formação + dança	Biografias + educação + dança
Experiência + docência + dança	Escrita + narrativa + dança	Formação + experiência + dança	

A figura da tabela descreve pesquisas (auto)biográficas consultadas no IBICT, as quais estão especificadas por cores de papéis recortados e nomeadas em seções de autor(a/es/as), título e ano de publicação, operadores booleanos e descritores.

Fonte: Elaborada pelo autor (Recorte agosto a dezembro de 2022).

A pesquisa de doutorado apresentada em 2015 por Andréa Bittencourt, intitulada: ***narrativas sobre o ensino da dança: caminhos tramados e traçados em escolas do Rio Grande do Sul***, foi orientada pela Profa. Dra. Rosa Maria Hessel Silveira no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Este foi o primeiro trabalho encontrado no IBICT. Em síntese, a pesquisa analisa a construção identitária das professoras de dança do Rio Grande do Sul, considerando a conjuntura social marcada pelo recente fenômeno de curricularização da dança como campo de conhecimento e disciplina nas escolas do estado.

Um aspecto curioso sobre este trabalho é que, além de abordar as narrativas de formação de professoras de dança, também mostra uma inclinação em direção as influências da vertente pós-crítica, direcionando seu foco principalmente para o âmbito dos estudos culturais. Essa característica torna o trabalho particularmente interessante, uma vez que estabelece uma relação bidirecional com as inspirações e influências presentes na pesquisa, com ênfase nas dimensões epistemológicas das narrativas. Ao perceber essa informação como relevante, a tese estabelece um diálogo significativo e de mão dupla com esta pesquisa. Isso ocorre especialmente devido ao compromisso com as referidas dimensões epistemológicas, bem como outros referenciais do campo da dança que abordam tópicos como currículo, educação, políticas públicas e docência.

A tese de Thiago Santos de Assis, defendida pelo autor em 2018, tem sido uma referência constante desde o início da escrita desta dissertação e até antes da realização do mapeamento. Esta tese é um dos poucos referenciais no campo de formação de professores/as de dança e também foi identificada como uma relevante contribuição para o tema. Intitulada ***Professoralidade em dança no contexto universitário: tessitura de uma rede de experiências***, essa tese foi desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas da Universidade Federal da Bahia, sob a orientação da Profa. Dra. Denise Maria Barreto Coutinho.

A leitura dessa produção acadêmica, que foi criada quando o autor era docente no Curso de Licenciatura em Dança da UESB e que agora está filiado à Escola de Dança da UFBA, trouxe diversos atravessamentos e transbordamentos afetivos, cinestésicos e epistemológicos. Trata-se de um texto no qual o autor performa seu corpo numa escrita encarnada e articulada com seu processo de formação, passeando por conceitos e teorias de forma sensível-poética, convidando

o/a leitor/a a imergir nos fluxos experienciais de construção de sua professoralidade.

A produção seguinte, embora não seja um trabalho (auto)biográfico, não deixa de estar imbricado com o método. Trata-se do artigo ***Experiência de pesquisa em dança: narrativas de diferentes corpos da licenciatura em dança do PARFOR/ETDUUFPA***. Os autores deste artigo, publicado em 2018, são Ricardo Augusto Gomes Pereira e Carlos Jorge Paixão, ambos docentes do Curso de Licenciatura em Dança da PARFOR⁷/ETDUFPA. Em linhas gerais, esta pesquisa se aprofunda sobre como se dá o processo de entrelaçamento das histórias de vida e de formação dos sujeitos que ingressam na licenciatura em dança. Além disso, explora as repercussões que essa relação entre narrativas pessoais e acadêmicas tem nas histórias desses/as estudantes à medida em que trilham o caminho para se tornarem professores/as.

O artigo ***A etnocenologia, histórias de vida e percurso formativo: professores de dança*** também dos autores do artigo anterior citado e publicado em 2019, problematiza como o conceito de etnocenologia permeia e de que maneira seus reflexos podem ser observados na formação dos/as estudantes da licenciatura em dança PARFOR/ETDUFPA⁸ e em suas trajetórias artísticas prévias à graduação. É perceptível que as trajetórias artísticas dos/as licenciados/as antes da graduação e o contato com a formação universitária interagem e influenciam-se mutuamente e esses reflexos podem ser notados nas escolhas de temas e objetos para seus trabalhos finais de conclusão de curso.

2.3 (Auto)biografias de professores/as de dança no portal de periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES

Assim como ocorreu no levantamento do IBICT foram considerados os mesmos critérios de pesquisa na CAPES. Nesse portal de periódicos, identifiquei cinco trabalhos sobre (auto)biografias. As informações detalhadas podem ser visualizadas na figura a seguir.

⁷ Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor). Trata-se de um programa lançado em meados de 2009, cuja a meta consistia em formar trezentos e trinta mil professores/as a exercerem em formação adequada. Assim sendo, tal plano oferece formação cursos de graduação a educadores que atuam no magistério público e que não tem ainda formação em licenciatura, a aqueles também que lecionam em área diferente de sua formação e a sujeitos que são bacharéis e que precisam complementar sua formação pedagógica na licenciatura e que atuam como docentes.

⁸ Universidade Federal do Pará.

Figura 2 - Pesquisas encontradas no CAPES.

Autor/a(es/as)				
Ricardo Augusto Gomes Pereira e Carlos Gomes Paixão	Ricardo Augusto e Carlos Gomes Paixão	Ziliane Lima de Oliveira Teixeira e Ana Lúcia Louro	Mariana Lopes Junqueira, Marcos Aurélio da Cruz e Carla Carvalho	Carolina Pinto da Silva e Joasiane Gisela Franken Corrêa
Título de Publicação				
Experiência de pesquisa em dança: narrativas de diferentes corpos da licenciatura em dança da Parfor-Etdupa	A etnocenologia, histórias de vida e percurso formativo: professores de dança	Memórias musicais, espiritualidade nas artes e a busca da felicidade: uma pesquisa-formação com acadêmicos de dança	Memórias de professores-artistas de dança: experiências de seus primeiros passos e suas ressonâncias	Uma professora artista em cena: vivência que mobilizam o pensar na/sobre a docência em dança na educação básica
Ano de publicação				
2018	2019	2018	2020	2021
Operadores Booleanos				
AND e OR	AND e OR	AND e OR	AND e OR	AND e OR
Descritores				
Narrativas de si + docência + dança	Autobiografias + formação + dança	História de vida + formação + dança	Biografias + educação + dança	
Experiência + docência + dança	Escrita + narrativa + dança	Formação + experiência + dança		

A figura da tabela descreve pesquisas (auto)biográficas consultadas na CAPES, as quais estão especificadas por cores de papéis recortados e nomeadas em seções de autor(a/es/as), título e ano de publicação, operadores booleanos e descritores.

Fonte: Elaborado pelo autor (Recorte agosto a dezembro 2022)

O artigo *Memórias Musicais, Espiritualidade nas artes e a busca da felicidade: uma pesquisa-formação com acadêmicos em dança*, publicado em 2018, tem como autoras Ziliane Lima de Oliveira Teixeira e Ana Lúcia Louro. A primeira autora é a principal do trabalho, sendo doutoranda da segunda pesquisadora, que assume a coautoria. Entretanto, o texto preserva a escrita em primeira pessoa, centralizando-se no relato de experiência da doutoranda como docente em uma instituição universitária onde ela ministrou aulas de música para estudantes de dança, tanto em cursos de licenciaturas quanto de bacharelados. Nessa experiência, buscou-se observar como a relação com a música costurou as trajetórias e as narrativas daquelas que ingressavam na graduação.

O uso do método (auto)biográfico nessa pesquisa se deu devido a capacidade de aprofundar a compreensão da música e a dança, por meio de relatos orais e escritos (auto)biográficos. Inclusive pode-se observar que essas narrativas dos sujeitos da pesquisa estavam intrinsecamente entrelaçadas, abrangendo desde episódios tristes, conflitos e experiências dolorosas até momentos de superação. Esses sentimentos e processos de significação, muito provavelmente, estavam conectados com a dança e também com o interesse das participantes em cursar uma graduação na área.

Outra produção acadêmica mapeada é o artigo ***Memórias dos professores-artistas de dança: experiências de seus primeiros passos e suas ressonâncias***, que tem como autores/as Mariana Lopes Junqueira, Marcos Aurélio da Cruz Souza e Carla Carvalho. Este trabalho de 2020 analisa como as experiências de estudantes em um curso de licenciatura em dança na Universidade de Blumenau – SC atua como dispositivo primordial e desencadeador de novas percepções artísticas, pedagógicas, educacionais e profissionais. Com isso, compreende-se que a formação universitária na licenciatura em dança confere aos sujeitos a construção de conhecimentos, atitudes, valores, saberes e práticas que ampliam as percepções e o senso comum que os/as discentes têm em relação a essa arte e à docência.

O artigo ***Uma professora-artista: vivências que mobilizam o pensar na/sobre docência em dança na educação básica*** de 2021 encerra a última produção identificada na CAPES. Originado de um trabalho de conclusão de curso de graduação, esta pesquisa tem como autoras Ana Carolina Pinto da Silva e Josiane Gisela Franken Corrêa, sendo esta última a orientadora da pesquisa e professora do curso de Licenciatura em Dança na Universidade Federal de Pelotas, Rio Grande do Sul (RS). O texto, resultado das vivências da graduanda que atua como professora numa escola do Ensino Médio em Pelotas/RS, busca refletir sobre como a sua atuação profissional vem conciliando o trânsito artista-docente. A pesquisa baseia-se nos estudos das narrativas pessoais e nas teorias relacionadas à formação de professores/as de dança. Por conseguinte, o objetivo é compreender como essas vivências influenciam o pensamento da graduanda sobre a docência em dança na educação básica.

Por fim, os artigos a ***Experiência de pesquisa em dança: narrativas de diferentes corpos da licenciatura em dança da PARFOR/ETDUUFPA*** de 2018, assim como ***A etnocenologia, histórias de vida e percurso formativo: professores de dança*** de Ricardo Augusto Gomes Pereira e Carlos Jorge Paixão, apresentados por mim, na seção do IBICT, igualmente foram identificados na CAPES.

2.4 Auto)biografias de professores/as de dança nos anais da Associação Nacional de Pesquisadores em Dança - ANDA

Além do IBICT e da CAPES concultei os trabalhos da Associação Nacional de Pesquisadores em Dança – ANDA. Na ANDA, os critérios utilizados nas

pesquisas anteriores foram mantidos, com exceção do uso de operadores booleanos. Nessa associação, cinco produções foram mapeadas. Esses dados podem ser visualizados na figura a seguir.

Figura 3 – Pesquisas encontradas na ANDA

Autor/a(es/as)				
Crystian Danny da Silva Castro e Odailson Sinvaldo Berté	Tatiana de Oliveira Almeida	Kayany Padilha Leite, Sergio Pinheiro e Willian Gabriel Nienow	Danilo dos Santos Ferreira	Everton Santos Paixão e Mariécio Maknamara Silva
Título de Publicação				
Dançando experiências: quando processos artísticos são pedagógicos	Dança narrativa: corpomídia e criação em dança no contexto da educação básica	O repertório e a autobiografia na formação docente	Currículo, autoetnografia e formação: narrativas de um professor/redator afrocentrado sobre o Referencial Curricular de São Francisco do Conde	Corpo e (auto)biografia: posições de sujeito a partir da escrita de si
Ano de publicação				
2016	2018	2021	2022	2022
Operadores Booleanos				
NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO
Descritores				
Narrativas de si + docência + dança	Autobiografias + formação + dança	História de vida + formação + dança	Biografias + educação + dança	
Experiência + docência + dança	Escrita + narrativa + dança	Formação + experiência + dança		

A figura da tabela descreve pesquisas (auto)biográficas consultadas na ANDA, as quais estão especificadas por cores de papéis recortados e nomeadas em seções de autor(a/es/as), título e ano de publicação, operadores booleanos e descritores.

Fonte: Elaborado pelo autor (Recorte agosto a dezembro de 2022).

O artigo intitulado **Dançando experiências: quando processos artísticos são pedagógicos**, de autoria de Crystian Danny da Silva e Odailson Sinvaldo Berté, e publicado em 2016, investiga a intersecção entre processos artísticos e pedagógicos na formação de licenciandos/as em dança da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Nesse sentido, o estudo busca compreender os momentos em que os processos artísticos se tornaram também pedagógicos. Esse artigo deriva da pesquisa desenvolvida no trabalho de conclusão de curso de Crystian Danny, no qual participam também outros dois sujeitos. O processo criativo subjacente a esse estudo foi inspirado nos métodos de criação da coreógrafa Pina Bausch. Ele busca extrair dos/as participantes a necessidade de diálogo e compreensão, investigando como o trabalho com as experiências pessoais dos/as dançarinos/as podem se tornar um vetor pedagógico.

O artigo *Dança e narrativa: Corpomídia e criação em dança no contexto da educação básica*, de autoria de Tatiana de Oliveira Almeida e publicado em 2018,

tem como objetivo compartilhar uma proposta de ensino e aprendizagem em dança ocorrida numa escola municipal de Juiz de Fora/MG. Essa proposta idealizada pelo grupo Crian(dan)ça proporcionou uma experiência na qual os/as participantes foram instigados/as a inventividade, ao desenvolvimento cognitivo e à apreciação estética na dança. Com base em uma perspectiva de dança narrativa entendida como uma prática pedagógica, o estudo aborda de maneira crítica a seguinte questão: como desenvolver aulas de dança que se afastem da lógica imposta pelos meios de comunicação, ao mesmo tempo em que integram a geração de conhecimento, o aprimoramento da cognição e formas distintas de compreender o mundo? Nesse sentido, o estudo considerou que a reconfiguração das narrativas individuais dentro do contexto pedagógico escolar emerge como um caminho para promover a prática artística e a construção de conhecimento no campo da dança.

O artigo ***Repertório e a autobiografia na formação docente*** é de autoria de Kayany Padilha, Sérgio Pinheiro e William Gabriel Nienow. Publicado em 2021, o trabalho reflete sobre uma experiência conduzida pelos/as licenciandos/as no âmbito do Programa Institucional de Iniciação à Docência (PIBID). O objetivo central do estudo é questionar a formação de professores/as de dança, abordando suas diversas facetas, desde as etapas prévias à graduação até a prática pedagógica escolar. Nesse contexto, o estudo evidencia a interação entre as vivências dentro e fora do ambiente acadêmico, destacando a influência mútua que essas experiências exercem na formação do/a professor/a de dança, na construção de sua subjetividade e a definição de uma abordagem que os/as autores/as denominam de “professor tarimbado”. Dessa forma, a narrativa (auto)biográfica é explorada como um ponto de partida e um espaço para reflexão sobre o processo de formação docente, enfatizando a ideia de que tal formação é um processo em constante evolução, que nunca para.

O artigo intitulado ***Etnocurrículo, autoetnografia e formação em Dança: narrativas de um professor/redator afrocentrado sobre o referencial curricular de São Francisco do Conde-BA***, escrito em 2022, tem como propósito compartilhar resultados preliminares provenientes da pesquisa de doutoramento realizada por Danilo dos Santos Ferreira. O objetivo principal é traçar um panorama atual na interseção entre Dança e Educação, com foco em temas acadêmicos relacionados a etnocurrículo, afrocentricidade, currículo em dança, autoetnografia e práticas docentes. Além do mapeamento realizado para abordar de maneira crítica os conceitos de afrocentricidade, é importante ressaltar que, do ponto de vista teórico-

metodológico, o artigo não se posiciona como uma empreitada de caráter (auto)biográfico. Em vez disso, ele adota uma abordagem autoetnográfica, aproveitando a oportunidade para também explorar reflexões relacionadas à vida do autor como professor de dança no contexto educacional de São Francisco do Conde, Bahia.

Corpo e (auto)biografia: posições de sujeito a partir da escrita de si encerra os artigos catalogados na base de dados dos anais da ANDA. Este trabalho publicado em 2022 foi elaborado por mim assumindo co-autoria Marlécio Maknamara e apresenta resultados prévios e decorrentes desta dissertação. Em resumo, o artigo concentra-se em um recorte sobre a minha história de vida, revisitando diversos discursos sobre corpo presentes em contextos informais de experiências em dança, como na família, escola e igreja. Desse modo, enfatiza a construção de significados e a forma como essas experiências contribuíram para a formação de minha identidade naquela época, delineando-me como um sujeito constituído nas interações com a dança.

2.5 Algumas considerações sobre o mapeamento nos portais de periódicos do IBICT, CAPES e dos anais da ANDA: o que as pesquisas (auto)biográficas vêm acenando sobre a formação de professores/as de dança?

O propósito de mapear o que vem sendo publicizado nas pedagogias que envolvem os processos de formação docente em dança, especialmente com foco nas metodologias (auto)biográficas ou em tópicos a ela relacionados, tem como finalidade contextualizar, mesmo que temporariamente, a forma como o método em questão está sendo integrado na formação docente e nas pesquisas que visam compreender a especificidade dos/as docentes dessa área de conhecimento.

Através da comparação dos dados coletados, torna-se evidente que, no que diz respeito às produções (auto)biográficas, foi relativamente mais simples encontrar as que se concentravam em investigar as criações de artistas da cena de dança, como bailarinos/as, dançarinos/as, produtores/as e coreógrafos/as. Essa tendência se tornou notável não apenas nas pesquisas que já estavam em seu escopo antes do mapeamento, mas durante também o processo de coleta das informações. A possibilidade de se encontrar uma maior quantidade de publicações voltadas para os processos criativos em dança em contraste com aquelas voltadas para a docência mostrou-se como algo que não é incomum. Talvez isso pode ser um reflexo das

pesquisas na área da dança, com um enfoque muitas vezes mais voltado para a performance, a expressão artística e a criação coreográfica do que para a prática pedagógica em si.

Também é muito provável que essa discrepância pode ser atribuída à ênfase tradicionalmente dada à dimensão artística e ao espetáculo de dança, o que pode impactar a quantidade de pesquisa dedicada a formação docente. No entanto, é importante observar que essa disparidade também aponta para uma possível lacuna no campo, sugerindo a necessidade de mais investigações e discussões voltadas para a docência em dança e para o papel que esse/a profissional ocupa diante desse contexto.

Os dados apresentados em discussões sugerem ainda que as metodologias autobiográficas tem sido aplicadas de forma restrita no contexto das histórias de vida, especialmente no que diz respeito a pesquisas com indivíduos interessados em narrar suas próprias biografias. No entanto, é crucial reconhecer que essas descobertas tem relevância considerável quando contrastadas com a posição relativamente recente da dança como área de conhecimento. Essa contextualização pode ser verificada a partir das análises de dados dos textos presentes nos portais de periódicos do IBICT, CAPES e nos anais da ANDA.

Embora a ANDA seja uma associação que abrange pesquisas dedicadas à área da dança, não foram observadas nos anais de seus artigos diferenças substanciais com relação aos portais de periódicos do IBICT e da CAPES. De maneira geral, foram identificados no acervo da base de dados do IBICT, CAPES e da ANDA discussões mais abrangentes sobre a formação do/a professor/a de dança. Essas discussões tem priorizado ou buscado se concentrar em objetos e vivências de sujeitos em situações de formação inicial, como no período da graduação.

Essa constatação reforça a necessidade de se aprofundar a aplicação das metodologias (auto)biográficas no campo de formação docente em dança, previamente e indo além da graduação, abrangendo a história de vida profissional desses indivíduos em suas diversas camadas. Essa lacuna indica um espaço promissor para futuras investigações, abordando a docência em dança em suas diversas fases e contextos, permitindo uma compreensão mais holística das histórias de vida e das influências que permeiam a prática pedagógica desses/as docentes.

É importante acrescentar que, no contexto dos cinco artigos selecionados na ANDA, apenas dois deles destacaram de forma específica a reflexão sobre a

(auto)biografia como uma abordagem de formação para a docência em dança. Nos demais, embora relacionados as narrativas de formação de estudantes em licenciatura, o foco principal ficou direcionado aos processos criativos em dança, seja enfatizando experiências no âmbito acadêmico ou em contextos de atuação profissionais na educação básica. Essa observação reforça ainda mais o cenário apontando por mim anteriormente, indicando que as abordagens (auto)biográficas, mesmo no campo de formação de professores/as, também estão demonstrando uma tendência similar àquela observada entre os/as artistas interessados/as na cena artística e seus processos criativos.

Assim, nos três bancos de dados pesquisados, também não pude deixar de perceber que, embora a (auto)biografia esteja sendo abordada de maneira incipiente nas problematizações que vem sendo realizadas na formação de professores/as dessa área de conhecimento, há, por outro lado, um volume expressivo de pesquisas interessadas pelo campo pedagógico e mais generalizante da docência em dança. Estas pesquisas, contudo, não necessariamente se autodenominam ou se reconhecem como sendo de cunho (auto)biográfica. Considero importante fazer essa ponderação.

Outro ponto que merece plausível destacar é a diversidade de publicações nas pesquisas de cunho artístico, que abrangem teses, dissertações, artigos e monografias. Em contrapartida, no contexto da docência, o leque de produções é mais limitado, como uma predominância de artigos e textos que assume a forma de relatos de experiências. Na CAPES, por exemplo, das cinco produções encontradas, todas são artigos, ao passo que no IBICT foram identificados dois artigos e duas teses. Em relação especificamente a esta dissertação, vale mencionar os trabalhos de doutoramento de Andréa Bittencourt (2015) e Thiago Assis (2018), que estiveram em maior sintonia com os temas discutidos sobre a formação de professores/as de dança.

O trabalho de Assis (2018), sendo o único até então a estudar a própria (auto)biografia do docente, destaca-se significativamente nesse contexto. Ao contrário dos demais relatos e pesquisas que abordam diversos sujeitos, não necessariamente focados nas narrativas (auto)biográficas, a pesquisa de Assis (2018) é notável por seu enfoque singular. Por outro lado, a tese de Souza (2015) conseguiu criar uma convergência e um avanço notáveis em relação aos referenciais teóricos, especialmente na perspectiva pós-crítica e nas narrativas de formação.

Também vale ressaltar que o trabalho de Assis (2018) se estabeleceu como

uma referência fundamental no campo da dança, por situar discussões relevantes sobre a docência. Essa área também é de meu interesse, dado meu percurso formativo universitário, e está alinhada ao tema da (auto)biografia, que também é um foco comum nesta dissertação. Essas considerações demonstram como esses trabalhos ao serem incorporados as discussões desta dissertação podem contribuir para o avanço do conhecimento na dança e para o aprofundamento das conexões entre docência, (auto)biografia e pesquisa acadêmica.

Ao observar a tese de Souza (2015), surge em mim a percepção do imbricamento entre os estudos pós-críticos e (auto)biográficos, o que desperta a necessidade de realizar um mapeamento das produções que se reconheçam indexadas na interface dessas duas dimensões epistemológicas. Quais pesquisas (auto)biográficas e pós-críticas estão circulando no campo de formação de professores/as de dança? Como as narrativas desses/as docentes são abordadas nessas publicações? Considero que essas questões abrem uma outra lacuna que carece de um novo investimento acadêmico, possivelmente em um momento posterior de estudo, quando eu decidir revisitar esta dissertação.

2.6 Dimensões teóricas e metodológicas da pesquisa (auto)biográfica

Esta dissertação é um convite a minha história de vida e com ela se abre a possibilidade de estudar diversos assuntos que lhe mostrem subjacentes a minha formação. Desde o primeiro momento, lidar com a dinamicidade deste objeto de pesquisa implicou a abertura e o tratamento com os referenciais teóricos pós-críticos.

De imediato, reconheço que o imbricamento entre ambas as epistemologias amplificam as possibilidades de discutir aqui meus processos subjetivos e perceber que por trás das minhas narrativas de formação podem estar encharcadas de epistemologias e experiências, cujas discussões podem vir a interessar ao campo da educação, (auto)biografia, estudos pós-críticos, a meu próprio campo de atuação e formação que é a dança, bem como de outras áreas de conhecimento da licenciatura que se colocarem abertas a diálogos interteóricos com esta dissertação.

Desde já, estou ciente de que ao caracterizar os procedimentos que me valerei para operar teórico-metodologicamente com a escrita de si, compete a mim um compromisso, investimento e esforço epistemológico caro a esta dissertação, que

é cruzar a (auto)biografia com os estudos pós-críticos. No entanto, farei esta caracterização por partes e, sendo assim, começarei pelas discussões do método (auto)biográfico. Quando se fala em procedimentos teóricos-metodológicos venho pensando e compreendendo que uma das finalidades do método de pesquisa revelar-se na responsabilidade de o sujeito “aprofundar, experimentar, experienciar, e, com autorização, inventar o método, porque pesquisar é sempre um desafio, uma aventura pensada” [...] (MACEDO, 2012, p. 14), movimento este que venho exercendo ao articular os conceitos e teorias ao longo desta escrita e que não será suspenso nesta seção metodológica.

Digo, com isso, que autorizar-se a luz do método implica, antes de mais nada, estar atento as potencialidades que nos preparam “para o acontecimento em campo, assim como, temos, também que nos preparar, nos disponibilizar e autorizar para (re)inventar o método” (MACEDO, 2012, p. 46), entrelaçando-o em uma trama de sentidos plurais e existenciais, tendo em vista suas possibilidades heurísticas, sociotécnicas, culturais, eróticas e estéticas (IDEM, 2012). Dessa forma, adoto a concepção de que o método de pesquisa não se apresenta como um parâmetro dado, como se fosse algo a ser simplesmente revelado ao/a pesquisador, mas sim envolve uma política de sentidos existenciais e que se faz na e com a subjetividade do sujeito experiencial. Isso, porque, nesta escrita, estou em busca de um rigor científico outro que se diferencie do enfoque positivista e dos modelos classificatórios e reguladores presentes nas lógicas produtivistas acadêmicas.

Ao estar articulado alguns e/ou algumas pensadores/as sintonizados/as com os estudos das histórias de vida e formação, desde o primeiro momento que apostei nesta pesquisa, encontrei no delineamento (auto) biográfico a possibilidade de repensar as questões subjacentes a minha docência como um método que desde meados do século XXI vem se consolidando nas ciências humanas enquanto pesquisa-formação.

Com isso, vejo a inserção e a proliferação dos métodos (auto) biográficos seja nas humanidades, educação, nas artes e de outros campos de saber que, eventualmente, venham a se beneficiar das suas contrapartidas estéticas, políticas, epistemológicas e teórico-metodológicas como uma virada nos modos de produção de conhecimento conforme preconizam as pesquisas de Souza e Meireles (2018).

Estes/as autores/as estão de acordo que o método (auto)biográfico foi se posicionando e encontrando seu lugar no rol das pesquisas humanas como sendo

uma alternativa as epistemologias e modos de produção de conhecimentos dominantes, possibilitando, desse modo, a ressignificação da subjetividade e experiências humanas. Desde então, passou-se a conferir que os sujeitos agora já não eram mais apenas objetos de análises científicas como também protagonistas de suas próprias investigações.

Catani *et al.* (1997) explicam que o que se convencionou a chamar de narrativa nas pesquisas educacionais tem relação como uma diversidade de práticas de investigação e de formação agrupadas em iniciativas que reportam ao uso do método (auto) biográfico, desde a década de 80 em virtude do seu ápice nos países da Europa. É por isso que Souza e Meireles (2018) reiteram que a adesão das metodologias (auto)biográficas no campo da educação emergiu em meio a tensionamentos à ciência positivista, sob o aspecto do paradigma emergente⁹, buscando romper com o estatuto da racionalidade hegemônica, instituída pela ciência moderna positivista.

Isso me faz considerar que outra perspectiva de ciência passaria entrar em cena, vindo a contrastar as epistemologias hegemônicas¹⁰, não sendo essa ciência mais compreendida apenas sob os aspectos quantificáveis e classificatórios, colocando no centro dos debates demandas sociais [...] “que até então tinham suas realidades invisibilizadas e reduzidas as dimensões mensuráveis, postuladas pelo paradigma dominante (SOUZA; MEIRELES, 2018, p. 21). Com isso, entende-se que esta modalidade de escrita não abre mão de critérios éticos, técnicos, científicos e procedimentos acadêmicos que lhe sejam confiáveis. A questão é que este rigor encontra seu sentido na contingência e provisoriedade do conhecimento, ao invés de buscar concebê-lo em decorrência de uma totalidade.

Ao indexar este texto ao relato de minhas experiências docentes interesse-me por aquilo que Pineau (2006) assevera sobre a abordagem (auto)biográfica ao especificar que a sua principal gênese é a pesquisa, intervenção e a formação do

⁹ Souza e Meireles (2018) situam que o paradigma emergente assume a subjetividade e os dados qualitativos como uma perspectiva mais adequada para compreender os sujeitos e as demandas sociais. Isso porque o paradigma emergente rompe com a ciência positivista, hegemônica e dualista possibilitando o surgimento de outros métodos e diferentes modos de abordagens de alargar o conhecimento, colocando no rol as experiências humanas como princípio fundante do princípio de os sujeitos narrarem-se.

¹⁰ Refere-se ao um modo de produção de conhecimento de ciência apoiado no cientificismo instrumental referenciado nas produções científicas do século XVIII. Sob esta lógica, o conhecimento é tratado por via de perspectiva linear, determinista e classificatória, determinado por princípios matemáticos e leis que regem a natureza.

sujeito possibilitando o exercício reflexivo e fazendo com que extraia sentidos das suas experiências vividas. Conforme observa esse autor, os procedimentos correlatos ao método biográfico¹¹ são diversos e, embora o núcleo comum as estas fontes sejam as narrativas de si, esses instrumentos variam conforme as intencionalidades da pesquisa. Assim, podem ser citados os relatos de vida, história de vida, memoriais de formação, biografias educativas as (auto) biografias entre outras técnicas afins a escritas de si (PINEAU, 2006).

Na leitura da dissertação de mestrado de Santana (2021) acessada no Escre(vi)ver encontrei uma caracterização bastante primorosa sobre as pesquisas (auto)biográficas a partir de um levantamento conceituado pelo autor de estado da arte. Ele, além de mapear o que há de referências pioneiras daqueles/as que primeiramente se debruçaram no estudo/uso do método, apresenta o que de mais recente em termos de epistemologias vem sendo produzidas contemporaneamente.

O trabalho segue um rigor conceitual e teórico-metodológico que não deixa de ser notado na medida em que o autor apresenta/cataloga tanto as produções brasileiras quanto internacionais revisando-as as discussões destas pesquisas e percebendo como elas vieram repercutir nos constructos das produções acadêmicas brasileiras. Observa o autor que o método (auto) biográfico como concepção de pesquisa e formação na docência já vinha sendo experimentado nas ciências sociais, mas que, em solo brasileiro, passou a interessar a educação e a seus objetos de conhecimento com a finalidade de investigar questões do próprio campo, colocando no rol destes debates a profissionalização docente.

Notadamente, convém considerar a existência de fatores que vieram a influenciar e se somar ao contexto brasileiro que, desde meados da década de 90, já vinha demonstrando apreço pelas metodologias (auto)biográficas, as quais passaram a ganhar maior impulso com a implementação da Lei de Diretrizes e Bases 9.394/96. Com isso, o que se percebe é que com esta lei a educação e à docência passam a adquirir centralidade nas pesquisas acadêmicas, embora convém dizer que, desde o início da década de 90, iniciativas, nesse sentido, já vinham sendo fomentadas em disciplinas como História da Educação, Didática e de Formação de Professores/as (SANTANA, 2021), estando o Brasil atento a conjuntura internacional.

¹¹ O método biográfico refere-se ao conjunto de procedimentos afins as escritas de si. O (auto) biográfico é um relato no qual o sujeito reflete suas próprias experiências de vida e formação.

Muito provavelmente, o desdobramento dessas questões culminou nos estudos dos sociólogos da Escola de Chicago que entre 1920 a 1930 demonstravam estarem comprometidos com estas investigações a partir dos estudos da fenomenologia, construtivismo e da teoria crítica. Este fato pode ter influenciado os estudos de António Nóvoa, Marie Christine Josso, Gaston Pineau e Pierre Dominicé verificando-se uma maior circulação de publicações destes/as autores/as no Brasil, cujas produções passaram a servir de inspiração a construção das metodologias e referenciais teóricos ao campo da educação (SANTANA, 2021).

Entretanto, vale ressaltar que, no Brasil, estas metodologias a medida em que foram se proliferando dispersaram-se e as intenções para que isso acontecesse foram as mais diversas, bem como as motivações, interesses e alicerces teóricos, numa tentativa de que o campo educacional respondesse de múltiplas formas as demandas que lhe eram concernentes. Estas constatações podem ser percebidas no I Congresso Internacional de Pesquisas (Auto) biográficas (CIPA), o qual aponta contribuições das pesquisas de Antonio Nóvoa, Marie-Christine Josso, Pierre Dominicé e Gaston Pineau nos estudos de Bachelard, Walter Benjamin, Bordieu, Foucault e Chartier entre outros/as teóricos/as (SANTANA, 2021).

Parece ser consenso nos trabalhos de Josso (2006), Nóvoa e Finger (2014), Pineau (1988, 1993), Dominicé (1990, 1996), Delory-Momberger (2004, 2008, 2010) e mesmo aqueles/as que vem se debruçando nestas pesquisas mais recentemente como Passegi (2006a, 2007, 2008a, 2008b, 2009) Souza (2008), Souza e Mignot (2008), Bueno, Sousa, Chamclian e Catani (2006) a defesa das escritas (auto)biográficas como metodologia e formação de seus/as agentes, dispostas a contribuir com a diversas áreas de conhecimento, acrescentando-se aqui e na formação de professores/as de dança que, como pode ser visto, estas modalidades de escrita ainda são incipientes.

Portanto, confiro a escrita narrativa como um exercício de pesquisa que requer o abraço da história de vida do indivíduo ao implicar um trabalho de reinterpretação da vida, [...] “pelo eu que se interroga, mediado pelos instrumentos semióticos” [...] (PASSEGGI, 2012, p. 124). Em termos desta pesquisa, o método (auto) biográfico vai além da mera aplicabilidade de uma técnica de investigação e de produção de dados autorais/únicos enquanto material empírico para a construção desta dissertação. Ademais, vislumbro que como sujeito pesquisador e pesquisado de mim mesmo, este eu-corpo e as marcas que ele apresenta não estão apartadas

deste objeto que, por ora, escrevo e reescrevo. Na acepção de Souza (2010) a evocação do [...] “prefixo *auto* remete ao papel do sujeito no processo de formação, o qual é contínuo e constante na história de vida de cada indivíduo (p.168).

Outrossim, o exercício da escrita de si ao estar circunscrito aos fenômenos culturais, sociais, psicológicos, físicos e biológicos, delinea-se enquanto um movimento transdisciplinar, permitindo que o sujeito efetue relações consigo próprio (ontológica e psicológica) e com o outro (cósmica e psicossociológica), a formação como resultado das transformações entre o organismo (*auto*) e o contexto social no qual o sujeito se insere (*hétero*), bem como do mundo físico e natural (PASSEGGI, 2012).

Compreendo que este processo de resignificação/invenção ganha potência quando se percebe que a escrita narrativa não obedece a constituição de um relato fiel a um tempo cronológico de experiências vividas no passado pelo sujeito, ao invés disso, articula diversas dimensões temporais (passado-presente e futuro). Com isso, instiga o sujeito a mergulhar nas profundezas de suas subjetividades, devires e agenciamentos como uma atitude de reapropriação de suas singularidades no encontro do individual com o coletivo – pois biografar-se é narrar e narrar é refletir a partir do próprio enquadre social e cultural (ASSIS, 2018) que, nada mais é, que o modo como o sujeito ler a si próprio, os/as outros/as e o mundo no qual se apropria.

Como egresso da Licenciatura em Dança da UESB Jequié e mantendo dialogia com o ambiente universitário, participando de grupos de pesquisa e em programas de formação continuada como a Residência Pedagógica traz a sensação de que os temas (*auto*)biográficos tem acompanhado de modo embrionário os objetos de pesquisa dos TCCs de outros/as egressos/as. Durante a escrita desta dissertação, entrei em contato com o colegiado do curso de dança da instituição para verificar se a graduação disponibilizava trabalhos de TCCs com temas ligados a pesquisa (*auto*)biográfica.

Assumidamente (*auto*)biográficos foram identificados dois trabalhos e o uso desta terminologia “assumidamente” é acrescentada a esta discussão porque me foi questionado o que entendia por (*auto*)biografia, tendo em vista que os trabalhos dos/as graduandos/as partiam de trajetórias pessoais e subjetivas dos/as estudantes, embora podem não carregar o nome de (*auto*)biografia. Elenquei que os trabalhos que estavam interessados precisavam conter em seus títulos (*auto*)biografia.

O trabalho de conclusão de curso de Samara Martins, graduanda egressa de

2016, orientado pela Profa. Dra. Neila Cristina Baldi *(Auto)biografia como processo de criação em dança* discute as experiências e revisita alguns processos criativos vivenciados pela graduanda nas disciplinas de estágio supervisionado I e II como criadora-intérprete. Segue uma discussão semelhante o trabalho de conclusão de curso *Diversidade e Estética: uma problematização do corpo gordo na dança na contemporaneidade*, sob a autoria da discente Ully Cristine Tinôco Ferraz e orientado pela Prof.^a Ms. Maria Aparecida de Souza. A discussão permeada por esse trabalho se dá na trajetória da discente antes e durante a graduação, ensejando para críticas sobre um corpo ideal para/na dança, apontando a necessidade de que corpos fora dos padrões sociais não sejam estigmatizados e tenham espaços na cena contemporânea.

Resolvi apresentar estes trabalhos para me situar como os objetos e métodos (auto)biográficos tem participado da trajetória daqueles/as que, portanto, como eu, se formaram na referida licenciatura. Penso ser importante não perder as conexões com o contexto educacional de Jequié, cidade em que me graduei e exerci profissionalmente à docência na rede pública municipal e estadual durante quase sete anos. Fato é que a pouca presença e/ou ausência da (auto)biografia confirma a hipótese de tal modo como no cenário nacional, o local não é muito diferente.

Me recorre aqui que, se os objetos de pesquisas dos/as graduandos/as partem de experiências e percepções adquiridas na graduação, mantendo-as conexões com seus percursos existenciais, faz-se necessário reposicionar o que estas produções não reconhecidas como (auto)biografias vem falando das trajetórias de formação do referido público e em quais contextos de atuação profissional essas pesquisas vem se dando, seja para refletir a dimensão artística e pedagógica dos seus sujeitos.

Embora não seja pesquisadora do campo (auto)biográfico, Isabel Marques, (1997), mas que nem por isso deixa de acrescentar as discussões que venho fazendo, já se permitia colocar à docência em dança em questão quando essa formação não era um assunto comum como hoje. Nos trabalhos desta autora que muito tem contribuído em reflexões e debates sobre a formação de professores/as de dança é possível notar uma preocupação com as políticas públicas e os currículos institucionais que vem se ocupando da formação legal do/a profissional que atuará na educação básica. Como ela, mantenho me atento a esta conjuntura, desde a graduação e ao longo de minha formação profissional e acadêmica venho me juntado

a esta autora e a outros/as peregrinos/as como Strazacappa (2001, 2006, 2012), Assis (2012, 2015, 2018, 2020), Santos (2020), Silva (2012a, 2012b, 2012c, 2018) e Vieira (2015, 2018).

Reconheço que a articulação com os referenciais teóricos de pesquisadores/as comprometidos/as com a formação do campo docente colabora na defesa de que a dança é uma área de conhecimento e de que uma formação universitária docente é constituída de um projeto político pedagógico e de um currículo institucional circunscrito em saberes, fazeres, competências e habilidades necessárias ao/a profissional que atuará em contextos de ensino formal e informal.

Nesse sentido, Assis (2015) assevera que, a formação de um/a professor/a de dança, antes mesmo de qualquer análise, já se mostra um bom recorte epistemológico para estudar a educação tanto em uma perspectiva mais ampla quanto de modo específico. Entendo que a exposição ao método (auto)biográfico acena para esta possibilidade como prática social e cultural que confere um exercício autocrítico, reflexivo, meditacional e de consciência histórica ao contribuir com a produção de conhecimento, seja no campo das humanidades, educação e da dança, bem como de outras áreas que vejam nestas fontes de pesquisas contrapartidas (auto)formativas a seus sujeitos. Deste modo, vejo o delineamento (auto)biográfico como um ótimo exercício de reflexão para retomar algumas das questões pontuadas pelo autor.

Sob este aspecto, a pesquisadora e professora de dança Lúcia Matos (2010, 2011), cujas pesquisas se situam na interface da dança e educação tem demonstrado estar atenta as essas questões no campo de formação de professores/as de dança. Esta pesquisadora vem insistindo em um processo de formação continuada em que por meio de uma abordagem teórico-prática os sujeitos tenham a possibilidade de visitar discursos, saberes, bem como as práticas e epistemologias concernentes a formação desses/as agentes. Esta formação, segundo ela, precisa favorecer a abertura para outras epistemologias contra-hegemônicas¹² a fim de que os/as professores/as rompam com pensamentos e práticas cartesianas de corpo, dança e educação.

¹² Diz respeito as propostas epistemológicas que mostram que o paradigma eurocêntrico oprimiu e silenciou todas as formas de conhecimentos irreduzíveis aos seus princípios e propósitos epistemológicos. Assim, as epistemologias contra-hegemônicas valorizam uma geopolítica de conhecimentos mostrando que as formas de conhecer são plurais e que ao invés de hierarquizar e dualizar o conhecimento, reconhece a pertinência de todos os saberes, principalmente aqueles que foram colocados pela ciência moderna dominante nas margens periféricas.

3 APROXIMANDO MINHA FORMAÇÃO DOS ESTUDOS PÓS-CRÍTICOS

A minha aproximação com o campo pós-crítico ocorreu assim que ingressei no mestrado e em uma das primeiras reuniões de orientação de pesquisa no Escre(vi)ver percebi a necessidade de que além das narrativas de si seria necessário fazer mais um investimento teórico e ampliar o espectro das discussões que anteriormente eu já vinha fazendo, no âmbito da escrita de si. Lembro que uma das primeiras leituras demandadas no referencial pós-crítico foi o livro *Pedagogia Profana* de autoria de Jorge Larrosa, traduzido em português por Alfredo Veiga-Neto em 2015.

Esta primeira leitura da obra foi densa por requisitar o desprendimento de crenças e pensamentos catequéticos, ortodoxos e dogmáticos regidos por uma compreensão de ciência e pedagogia disciplinar. Extraio da obra um trecho que me atravessou durante a escrita deste texto “os textos que seguem aspiram a ser indisciplinados, inseguros e impróprios porque pretendem situar-se à margem da arrogância e da impessoalidade da pedagogia técnico-científico dominante” [...] (LAROSSA, 2015, p. 07).

Ler este livro foi literalmente uma puxada de tapete, isso não quer dizer que fiz uma experiência negativa, muito pelo contrário, mas compreendo-a com um abalo sobre algumas certezas que naquele momento já estava intuindo sobre minha dissertação em curso, pois não me via na obra e não me deixava ser atravessado por suas discussões, fazendo com que várias vezes tivesse que revisitar a leitura.

Outra produção que me foi apresentada trata-se da *Microfísica do Poder* (2015) do filósofo francês Michel Foucault. Ler este livro soou de forma complexa, pois sequer tinha conhecimento introdutório das filosofias do teórico, demandando buscar leituras de outras pessoas que o estudavam e que pudessem me reposicionar frente ao seu pensamento filosófico para, assim, fazer o movimento de conectar e de como poderia me localizar nas discussões do teórico, traçando algumas conexões com a dança.

Até então, do teórico, me lembro de ter lido o *Livro Vigiar e Punir* (1987) quando ainda estava na UESB, embora também recorde de que quando estava cursando a Especialização em Estudos Contemporâneos em Dança na UFBA tive uma breve flertada com o campo pós-crítico ao ler o *Manifesto Ciborgue de Donna Haraway* (2009) e o texto *os atos performativos e a constituição do gênero: um ensaio sobre a fenomenologia e teoria feminista de Judite Butler* (2018).

Destarte, a inserção no referencial foucaultiano demandou resistências de minha parte, obviamente, inclusive, porque eram discussões distantes dos meus repertórios acadêmicos. Além do mais, eu vinha de uma trajetória implicada com os processos educacionais em dança, embora conhecesse alguns textos do teórico superficialmente. Por outro lado, compreendi que a dialogia com esses referenciais e de outros de vertente pós-estruturalistas que passariam a emergir durante o processo da escrita traria alargamento e complexidades a minha pesquisa, confirmação que veio se projetar a medida em que fui escrevendo e me abrindo para assuntos que sequer imaginaria que passariam a interseccionar a inscrição de discursos de meu eu-corpo (nos capítulos analíticos em que apresento fragmentos da minha (auto)biografia apresento algumas destas questões).

Processualmente e à medida em que fui investindo cada vez mais neste campo epistemológico seja lendo trabalhos de parceiros/as do grupo de pesquisa Escre(vi)ver ou de outros textos para a construção desta dissertação fui compreendendo algumas especificidades das teorias pós-críticas na educação. Além das explicitações de textos de Foucault (2005a, 2005b, 2006a, 2009, 2012, 2014, 2015), acessei também no grupo obras de autores/as como Corazza (2001, 2006, 2015, 2016, 2018), Larossa (2002, 2016), Santana (2000, 2001), Le Breton (2003, 2010), Corbin, Courtine e Vigarello (2019), Cortine (2013).

No caso do campo da dança, para minha surpresa, em situações de pesquisa próprias consegui levantar referenciais de trabalhos pertinentes como os de Fantini (2015), Gonçalves (2009), Falkembach e Icle (2014), Falkembach (2019a, 2019b, 2021), Char e Paraíso (2020), Santos (2009), Rhem (2015), Fortin e Vieira (2010), Souza (2015) e Silva (2012a, 2012b, 2012c). Nestes diálogos interteóricos entre corpo, dança, narrativa e formação de professores/as fui me familiarizando com alguns conceitos-chaves do referencial teórico foucaultiano como *linguagem, subjetividade, subjetivação, relações de poder-saber, dispositivo, (bio)política, discursos, práticas disciplinares e posições de sujeito*¹³.

Com isso, esses referenciais passaram a compor o rol juntamente com outras inspirações teóricas que já vinham acompanhando a minha trajetória acadêmica há

¹³ Posições de sujeito aqui são retomadas sob a perspectiva de uma materialidade constituída no/pelo discurso. Orlandi (2012) diz que o sujeito deve ser repensado em “função de sua materialidade, historicidade e significado em um outro espaço de existência “[...] (p. 18). Desse modo, pensamento postula contra uma compreensão unicentrada e totalitária de sujeito e que ao narrar não fala apenas de um lugar específico no/pelo discurso, mas assume-se enquanto um amontoado de fragmentos discursivos.

um tempo como Katz e Greiner (2005), Greiner (2005, 2010), Marques (2004, 2007, 2012, 2014), Strazzacappa (2001, 2006, 2010, 2012), Assis (2012, 2015, 2018), Matos (2010, 2011) e outros mais recentes como Nobrega (2010, 2012) e Porpino (2018.).

As pesquisas de Paraíso (2004, 2012, 2016, 2019), Maknamara (2011, 2016a, 2016b, 2020a, 2020b, 2021a, 2021b) e Maknamara e Paraíso (2013) disponibilizam uma série de explicitações acerca do campo pós-crítico, onde os/as autores/as caracterizam as especificidades teórico-epistemológicas dessas teorizações e de seus objetos de conhecimentos na educação. Ao me debruçar nestas pesquisas notei, a princípio, que não se tratavam de um campo de teorias homogêneas, mas de um campo de saber múltiplo que apresenta um conjunto de especificidades e estatutos epistemológicos próprios.

Paraíso (2004) me esclarece que o que se convencionou a chamar de pós-crítico nas ciências humanas e sociais traz influências do pós-estruturalismo e pós-modernismo e que na educação também não foi diferente. Já Maknamara (2021) diz que no Brasil essas teorias tiveram um maior ápice no início dos anos de 1990, sendo elas impulsionadas por transformações na economia, política e na indústria. De acordo com ele, essas teorias visavam restabelecer o que o neoliberalismo, os movimentos sociais e as viradas epistemológicas vinham promovendo na educação.

Portanto, são das especificidades dessas linhas de investigação a recusa por formas canônicas de conhecimento enquanto, em contrapartida, demonstram a predisposição pela experimentação, o dissidente, o provisório, o local e parcial (MAKNAMARA, 2021). Sabe-se que a heterogeneidade dessas teorizações reflete-se numa pluralidade de linhas e de objetos implicados com os conhecimentos da filosofia da diferença, estudos da teoria *queer*, pós-estruturalismo, pós-modernismo, estudos feministas, pós-coloniais, étnicos e ecológicos (PARAÍSO, 2004).

Por conseguinte, compreende-se que o papel que esses referenciais teóricos viriam a assumir no campo educacional diz respeito as substituições, rupturas e mudanças de ênfase em relação as pesquisas críticas. Estes referenciais, inclusive, se alimentam das pedagogias decoloniais, visando a abertura, multiplicidade, transgressão e subversão dos seus objetos de conhecimentos (PARAÍSO, 2012). Mas como a aproximação com as ideias da autora vem ressoando nas minhas crenças, atitudes, valores e orientações pedagógicas como professor de dança? De imediato, considero que a exposição a estas teorias traz consigo a responsabilidade de inspirado nelas reconhecer a inseparabilidade entre sujeito acadêmico e profissional.

Digo, com isso, que também é fundamental entender que, mesmo em um traço (auto)biográfico, não estou falando de minha existência a partir de um lugar universal como professor de dança. Por conseguinte, a abertura às pedagogias decoloniais representa um exercício valioso de reflexão por interseccionalizar meus movimentos de formação acadêmica com a minha história de luta e engajamento político como jovem interiorano, negro, professor e ativista cultural.

Observando as interseccionalidades que emergem desta escrita e como seus efeitos vão convergindo enquanto um corpus de experiência não fragmentado confluindo no/pelo corpo, surgem novas paisagens (auto)biográficas de um sujeito como eu, que ocupa um lugar de fala na/pela/com/em dança. Isso me faz perceber que as especificidades presentes das teorias pós-críticas não têm afinidade com universalidades e objetos de conhecimento ancorados em visões absolutas e totalitárias. Em vez disso, preferem a invenção, a criação, o artefato e a produção (CORAZZA, 2001).

Essas camadas sobre (o)s lugar(es) de fala convergem no corpo, à medida em que compreendo esta escrita como uma materialidade discursiva não inseparável do sujeito professor de dança que venho sendo, mas também como um espaço em que estou em vias de tornar-se. Sob essa perspectiva, a autonomia, o aspecto unitário e transcendental atribuídos a mim como sujeito passam a ser questionados, uma vez que, de acordo com as epistemologias pós-críticas, somos artefatos produzidos pela/na linguagem e efeitos de discursos, textos e historicidade.

Portanto, ao adotar o aspecto material das minhas narrativas, estou defendendo e opondo-me a teorias anti-essencialistas, anti-objetivistas, anti-cientificistas, bem como criticando os determinismos (SANTANA, 2021). No entanto, reconheço que essa postura não está relacionada ao desejo de me transformar, como sujeito de discurso, em um mero efeito de ficção ou vítima das dinâmicas da linguagem. Pelo contrário, meu objetivo é enfatizar que a nossa relação conosco mesmos, com os/as outros/as e com o mundo é histórica, e não ontológica. É por isso que não tenho a pretensão de idealizar um sujeito professor de dança a educação adotando como parâmetro modos singulares sobre a minha docência, tampouco prescrever práticas pedagógicas-didáticas como se fossem passíveis de um possível redentoríssimo (MAKNAMARA, 2021).

Em conversa com Paraíso (2004), percebo que as particularidades dessas teorias me fornecem um subsídio teórico-epistemológico para adotar uma postura

atentamente crítico-analítica e questionar à minha relação com o campo da educação. Isso inclui os efeitos de verdade e de poder circunscritos na inscrição discursiva de minha docência. Ao observar esses efeitos, chego à compreensão de que, ao questionar a minha subjetividade, estou lidando com forças materiais e imateriais. Isso ratifica que não há uma suposta autonomia, espontaneidade ou vontade própria em minha formação. Reconheço que esse movimento está intricado as relações de poder-saber. Foucault (2014) nos apresenta diversos indícios de que poder e saber estão ligados. Entre ambos existem uma relação de equivalência, e não de centralidade, desde que se compreenda que todo saber oculta ou ativa um ou vários tipos de poderes. Esses poderes passam a exercer um certo tipo de governo sobre os sujeitos.

Partindo dessa premissa, o saber para se estabelecer como uma verdade aceitável precisa se alojar tanto no corpo individual (disciplina) e de forma demográfica no corpo da população (biopolítica), proliferando-se e constituindo-se como uma forma de conhecimento generalizável e compartilhável, como se fosse universal (BRAGA, 2012). Desse modo, encontro nas explanações de Santana (2021) bons motivos para investigar e explorar as maneiras como venho construindo minha identidade como sujeito docente sob uma visão perspectivada de conhecimento. Trato a verdade como uma construção provisória, rejeitando qualquer explicação categórica e pré-estabelecida sobre uma dimensão transcendental, racionalista, estruturalista e universal em relação a minha identidade como professor de dança.

Compreendo minha formação e as relações que se desenvolvem entre ela e a minha subjetividade como um processo heterógeno, intricado nas relações de poder-saber. Em vez de afirmar uma suposta identidade de ser professor de dança, eu me aventuro nas trilhas da multiplicidade de minha docência. Nessa perspectiva, como sujeito co-participante da minha autoria de pesquisa, coloco em cena, o compromisso político desta escrita, evocando diferentes nuances e maneiras singulares pelas quais tenho experimentando à docência em diversos aspectos. Compreendo que as verdades que busco sobre minha formação em suas várias camadas se inserem na contingência, no local e no parcial. Elas estão sujeitas à provisoriedade do tempo e do espaço, não podendo ser fixas e estáveis, mas sempre concebidas como identidades fluídas. Portanto, percebo que a busca de uma verdade universal e um único modo de ser professor de dança não contribui para esse objetivo. O que busco é explorar e desdobrar as múltiplas nuances experienciais de uma existência em constante processo.

3.1 Como o escrever (auto) biograficamente sobre a minha formação vai se tornando também pós-criticamente?

A formação é uma viagem aberta, uma viagem que não pode estar antecipada, e uma viagem interior, uma viagem na qual alguém se deixa influenciar a si próprio, se deixa seduzir e solicitar por quem vai ao seu encontro, e na qual a questão é esse próprio alguém, e a prova da desestabilização e eventual transformação desse próprio alguém. Por isso, a experiência de formativa, da mesma maneira que a experiência estética, é uma chamada que não é transitiva. E, justamente por isso, não suporta o imperativo, não pode nunca intimidar, não pode pretender dominar aquele que aprende, capturá-lo, apoderar-se dele. O que essa relação interior produz não pode nunca estar previsto: “a chamada, quando é confiável, exaustiva e vibrante, musical e estremecedora ela mesma ante aquilo que atinge alguém, então ela é eficaz. O que ela produz é algo que alguém não pode chamar de transitivo: produz isso ou aquilo” (LAROSSA, 2015).

Ao referir-me à citação de Larossa (2015), considero que uma das maiores contribuições que identifico na integração das narrativas pessoais com os estudos pós-críticos diz respeito a reposicionar o que venho entendendo como formação. Quando falo de formação aqui, não estou me referindo especificamente a um modelo restrito a normas, treinamentos e aprendizados institucionais. No que se refere ao termo, utilizo a perspectiva de que esse conceito reflete uma multiplicidade de sentidos e significados, que abrangem a aquisição e incorporação de práticas e habilidades institucionais, sem perder o diálogo com outros contextos sociais, como a família, conversas informais entre amigos/as no bairro, escola, igreja, entre outros.

Dito isso, começo a reconhecer que, embora as gêneses epistemológicas dos estudos pós-críticos e (auto)biográficos sejam relativamente distintas, assim como os propósitos em que essas teorias estão fundamentadas, meu empenho reside em buscar nas duas os elos, conexões, fronteiras e interações. Talvez iniciar por meio de perguntas seja uma abordagem interessante para dar a ver algumas dessas relações. Como escrever (auto)biograficamente vai se tornando também pós-criticamente?

Essa indagação não só acompanhou diferentes situações durante o processo de construção deste texto, mas também gerou uma série de conflitos. É curioso perceber que, mesmo eu questionando e me opondo a dualismos no ato de pesquisar, estava inadvertidamente reforçando-os. A todo momento, parecia que eu queria adotar uma postura de controle em relação ao objeto, ao qual sou sujeito pesquisador quanto pesquisado. Dessa maneira, aprendi que escrever um texto acadêmico deve

ser um espaço propício para as errâncias, experimentação, inacabamento e novas descobertas.

E ao falar em descobertas, recordo-me de um episódio na etapa de qualificação desta dissertação, relacionado a algumas perguntas feitas pelo Prof. Dr. Thiago Assis, que como membro da banca, me provocou com a seguinte indagação: onde está o seu corpo em sua escrita, Everton? Essa pergunta, que já vinha sendo problematizada ao longo do percurso da orientação desta pesquisa gerou outras reflexões. Embora ele não a tenha expressado verbalmente, essa provocação ganhou força por meio de um diálogo-escrita no texto avaliado. Introduziu aqui o atravessamento: Everton, não esqueça que você é professor de dança e como artista aposte numa escrita transgressiva-subversiva.

Essa pergunta me impactou profundamente e me deixou inquieto por um longo período. Hoje, ao fazer uma retrospectiva dessa interpelação, compreendo que minha jornada no mestrado em educação me possibilitou dialogar com diversas teorias, incluindo aquelas do campo pós-crítico. Ao revisitar a pergunta feita por Thiago, intuo que ele provavelmente estava me instigando a considerar o lugar que a dança ocupava na minha visão inicial do projeto de dissertação. Isso porque, a dança, que foi precisamente, por assim dizer, o motivo que me levou a ingressar neste programa de pós-graduação parecia ter sido capturada e sufocada e deixada sem voz diante de teorias e protocolos que me pareciam estrangeiros (ASSIS, 2018).

Eu não conseguia me reconhecer nas discussões do próprio texto e a sensação era de que estava tentando personificar uma versão de mim que não guardava relação com o que havia sido e vinha sendo. Esse percurso distante de mim, não me atravessava; era como se eu tivesse embarcado em uma viagem estrangeira e não soubesse como me comunicar. Foi necessário, então, recalculer a rota e buscar outras formas de escape, a fim de me situar na minha própria escrita. Ao narrar esse episódio, de maneira alguma minha intenção é apontar falhas na orientação da pesquisa ou adotar um sentimento de vitimização nessa etapa de formação acadêmica. O objetivo é muito mais para argumentar que a pesquisa é um ato vivo, relacional e dinâmico, e que essa trajetória está aberta a situações que vão além dos roteiros e scripts disponibilizados pelos meios acadêmicos.

Se os desafios enfrentados por Santana (2021), que também se lançou no empreendimento (auto)biográfico, se deram na intersecção de suas próprias narrativas com os estudos pós-críticos, eu diria que além desse desafio, outro

desdobramento surgiria para ser explorado. Como, então, conduzir um estudo (auto)biográfico e pós-crítico de modo que, enquanto corpo que dança, eu esteja implicado na própria escrita? Como cruzar esses dois campos de conhecimentos, que possuem dimensões epistemológicas distintas? Que desafios estariam à minha espera?

3.2 Tensionando a escrita de si em diálogo com os estudos pós-críticos

A ciência pode classificar e nomear os órgãos de um sabiá, mas não pode medir seus encantos. A ciência não pode calcular quantos cavalos de força existem nos encantos de um sabiá. Quem acumula muita informação perde o cordão de adivinhar: divinare. Os sabiás divinam (BARROS, 1996, p. 53).

Como abordar uma escrita (auto)biográfica e pós-crítica que esteja em consonância com as danças que venho sendo e pensando como docente? Quais estratégias e procedimentos metodológicos se mostram compatíveis com uma escrita que pretende dissertar sobre minha construção como sujeito professor de dança? Como a intersecção entre a (auto)biografia e os estudos pós-críticos pode trazer contrapartidas pessoais, profissionais, institucionais e epistemológicas para a produção de conhecimento em dança em intersecção com a educação? Talvez, encontrando nessas reflexões uma forma singular, subjetiva e contingente de olhar para o conhecimento, sem a intenção de oferecer respostas definitivas. Estaria eu, talvez, diante de uma nova encruzilhada.

Os estudos de Nascimento, Oliveira e Passegi (2016) evidenciam que a (auto)biografia tem sido uma fonte crucial para as pesquisas interpretativas na área da educação, tanto como campo epistêmico quanto como método de investigação-formação. Essas autoras observam que, ao conceder aos sujeitos para narrarem suas histórias de vida por meio de diversos instrumentos, como diários, memoriais, relatos, de vida, (auto)biografias e outros procedimentos correlatos, esse método não apenas confere legitimidade, mas também contribui para a tomada de consciência crítica e a construção de novos sentidos e significados por parte daqueles/as que se (auto)biografam.

A reflexividade biográfica termo empregado nas pesquisas de Passegi, Souza e Vicentini (2011), não se concentra na tentativa do sujeito de estabelecer uma verdade preexistente ao biografar-se. Pelo contrário, seu cerne reside na

compreensão da forma como a construção das experiências imprimem sentidos singulares, levando os sujeitos a reexaminarem e a questionarem, por meio da consciência histórica de si, os discursos que circunscrevem o processo de biografização. Nesse contexto, percebo que a escrita de si leva o sujeito a um tom de desabafo e uma espécie de desvelamento de si mesmo. Ao compartilhar, refletir e escrever sobre as próprias experiências, o indivíduo passa a enxergar em sua própria história o ponto de partida para se indagar sobre como chegou a ser a pessoa que atualmente é (SANTANA, 2021).

De maneira similar à (auto)biografia, os estudos pós-críticos também revelam “afinidades epistemológicas” com as subjetividades. Essas teorizações, ao invés de se prenderem à fixação de terminologias, exploram as trilhas das multiplicidades em seus objetos de conhecimentos na área educacional (SANTANA, 2021). Paraíso (2012) explana ainda mais sobre esse aspecto, ao afirmar que as teorias pós-críticas, ao invés de determinar, categorizar e estabilizar conhecimentos como se fossem universais tem como objetivo multiplicar os sentidos e significados dos fenômenos. Ela ressalta que esse desejo está intrinsecamente ligado à luta dos sujeitos de contestar a produção de sentidos e significados em relação às suas próprias subjetividades.

Ao considerar a perspectiva de Paraíso (2012) sobre a subjetividade na abordagem pós-crítica como uma construção de verdade e ao aproximar essa compreensão com o conceito de (auto)biografia, chego à conclusão de que a experiência desta pesquisa se configura como um conhecimento subjetivo e esforço epistemológico aberto a invenção de si. Com isso, estou buscando criar as minhas próprias verdades por meio do ato de narrar como sujeito subjetivado por uma prática corporal nas diversas referências que interseccionam a minha relação com a dança.

Admitindo-se esse pensamento, percebe-se que só é possível falar de uma realidade narrativa quando se compreende que essa realidade não é um processo dado, preexistente, imutável e anterior à presença do sujeito na relação com o mundo. Nesse contexto, a realidade, no caso desta pesquisa, só pode ser alcançada na medida em que entenda que só posso falar de uma realidade como professor de dança que não envolve parâmetros de regulação e fixação de referências estáveis, mas de sentidos e significados em que assumo múltiplas posições de sujeito no/pelo discurso.

Outro aspecto de desejo que se mostra comum a ambas teorias é a

exploração dos processos de subjetividade e de subjetivação pelos quais os sujeitos são constituídos. A formação de professores/as é um dos focos compartilhados por esses referenciais. Ao questionar o tipo de sujeito que as práticas educativas demandam, formam, educam e inventam (SANTANA, 2021), as abordagens pós-críticas não buscam estabelecer “essências de sujeitos”. Pelo contrário, elas se voltam para as materialidades discursivas presentes de seus objetos de pesquisa, reenquadrando-os como artefatos sociais, culturais e históricos.

No contexto desta pesquisa, é essencial esclarecer isso para evitar cair na falsa armadilha de acreditar que narrar sob uma perspectiva pós-crítica é um ato de contar ingênuo, sugerindo que chegamos a ser quem somos por via de um inatismo biológico ou ocorrência natural. Minha abordagem parte do argumento de que, ao escrever sobre nós mesmos ou sobre os/as outros/as, estamos, na verdade, acionando as marcas subjetivas do corpo. Desse modo, a narrativa de si é um exercício que permite ao sujeito identificar as posições discursivamente assumidas ou não ao longo de seu processo de autobiografização¹⁴ (MAKNAMARA; PAIXÃO, 2022).

Sob esse aspecto, ao realizar esse exercício de reflexão, estou reconsiderando as marcas e efeitos presentes na interseção entre escrita, vida, formação e subjetivação nos/pelos discursos corporais, bem como as possíveis reverberações nos contextos em que atuo profissionalmente. Isso ocorre porque, ao abordar a narrativa em análise pós-crítica, é crucial reconhecer que as discussões e articulações conceituais com os/as teóricos/as mencionados/as ao entrarem em contato como meu repertório corporal não só tensionam meus modos de ser e estar sendo professor como passam a não estarem dissociadas de meu processo de subjetividade. O que estou querendo dizer é que as reflexões e articulações teóricas que faço nesta escrita vão além de estar operando conceitos acadêmicos como vem interseccionando meus contextos de atuação profissional. Penso que isso seja relevante numa pesquisa (auto)biográfica, pois se o ato de narrar não atravessa o sujeito da experiência corre-se sério risco de virar mero ativismo intelectual.

E é justamente considerando essas questões que eu trago à tona algumas reflexões sobre como essas teorias tem influenciado minhas escolhas epistemológicas e abordagens artístico-pedagógicas na educação formal. Como as

¹⁴ Equivale ao mesmo que (auto)biográfico, fazendo menção ao sujeito que escreve e reflete as suas próprias experiências (PASSEGGI, 2021).

marcas dos referenciais pós-críticos se manifestam em minhas aulas de dança? De que forma venho integrando a experiência de ensinar e aprender dança a partir da (auto)biografia de meus/as alunos/as? As marcas dessas abordagens emergem na forma como estruturo minhas aulas, promovendo um espaço onde a reflexão, a diversidade de perspectivas e a expressão singular-corporal são valorizadas. Geralmente, no primeiro encontro de aula, começo questionando os/as discentes com a seguinte pergunta: Como vocês vem sendo enquanto corpos? Essa pergunta que, também, é retomada ao final da disciplina, enquanto uma forma de autoavaliação pessoal nos leva a questionar, durante o processo das aulas, narrativas presentes nos discursos de subjetivação de cada sujeito e de nossa processualidade como corpos.

Percebo que a valorização das (auto)biografias dos/as alunos/as possibilita descortinar discursos que formam e educam os corpos e o modo como as subjetividades são produzidas. Ao usar da produção de textos autorais, sejam eles escritos, orais e ou por meio de perguntas que lanço aos/as discentes e que podem vir como respostas dançadas, utilizo a (auto)biografia numa dimensão pós-crítica tanto para pensar a formação de sujeitos-alunos/as quanto como vetor de ignição para processos criativos em dança. Essa prática não apenas enriquece o processo de aprendizado, mas também torna um meio de impulsionar a constituição do corpo dançante e estimular processos criativos.

Nesse sentido, ao incorporar a metodologia (auto)biográfica que aqui, nesta pesquisa, em diálogo com os estudos pós-críticos, inspiro-me na tentativa de compreensão dos diferentes estágios de minha formação, como professor, em sala de aula, tenho me valido das concepções artístico-pedagógicas que o diálogo que ambos referenciais trazem para explorar a dança a um nível pessoal e íntimo, utilizando as próprias histórias e experiências dos/as estudantes como fonte de inspiração e da singularidade dos discursos que atravessam seus corpos. Compreendo que essa questão tem criado um ambiente mais plural e diversificado, onde cada sujeito traz a sua perspectiva pessoal para a construção de seu conhecimento. Além disso, essa abordagem pedagógica me leva a tensionar o currículo escolar tradicional a produzir saberes curriculares que também se tornam outras formas de pensar e problematizar o currículo, entrelaçando-o com as narrativas individuais dos/as alunos/as.

Nesse preâmbulo, a tentativa de aproximar as narrativas (auto)biográficas com a prática da dança na escola acaba sendo uma forma relevante de problematizar

a interseção entre a subjetividade e a produção de discursos. Ao olhar para a dança e o modo como os sujeitos se expressam e se movem, considero ser possível identificar que corpos que dançam também estão constantemente construindo discursos sobre si conectados com as instituições sociais no mundo em que vivem. Dessa maneira, venho entendendo que, a dança, como forma de expressão artística, carrega uma carga de significados e interpretação. Nesse sentido, cada coreografia, gesto e movimento produzido em sala de aula produz diferentes formas de comunicar sentidos, evocando uma pluralidade de significados presentes nas narrativas sobre corpos que dançam ou não dançam na educação escolar.

Destarte, essas aulas tem me feito compreender a dança como uma forma de discurso corporal e de que é possível explorar como esses corpos que dançam na educação formal estão se expressando, o que estão comunicando e como suas histórias pessoais estão entrelaçadas na construção dessa linguagem dançante. Que discursos esses corpos estão expressando por meio da dança? Quais construções discursivas esses sujeitos vêm produzindo sobre si, levando em consideração que a dança não está descolada das relações com a subjetividade?

Portanto, ao considerar a interseção entre os referenciais pós-críticos e a perspectiva da (auto)biografia, o corpo se torna lócus de inscrição de discursos e de produção de narrativas intrinsecamente conectadas às trajetórias individuais dos sujeitos na construção do conhecimento. Inclusive, percebo que a configuração desses processos na educação básica deflagra uma oportunidade para a dança expressar um espaço de produção para a diferença, a qual deve ser intrínseca a cada sujeito nas aulas de dança.

Como exposto, esse exercício de problematizar os mecanismos de poder-saber em consonância com os referenciais pós-críticos tem atravessado as discussões de como os corpos dançam, quais os seus efeitos na constituição das subjetividades, bem como no modo como são modulados socialmente pelos discursos das instituições que nos constituem. Buscar esta materialidade circunscrita à existência em um trabalho de dança na educação básica é semelhante a metáfora de criar uma colcha de retalhos através de um trabalho artesanal. Utilizo essa metáfora para exemplificar como o ensinar e aprender a dança, sobre a minha formação e a dos/as meus/as alunos/as tem se tornado uma abordagem significativa. Isso se dá especialmente porque percebo que a escola muitas vezes opera na produção de sujeitos obedientes e acríticos, que perpetuam as desigualdades sociais presentes no mundo, sobretudo

em questões relativas a gêneros e sexualidades.

Lopes (2011) aborda que os movimentos de formação concernentes a cada sujeito se desdobram na materialidade corporal, o que me leva a refletir que diversas grafias sociais se inscrevem em nosso corpo. Recentemente, durante uma aula que ministrei, uma aluna afirmou de maneira contundente: “nosso corpo é nossa história”. Esse insight evidencia que é possível acessar e refletir de maneira crítica sobre as histórias que os/as estudantes trazem em sua jornada existencial. Isso se torna particularmente visível em questões que convidam a repensar as normas de gênero e sexualidade, conectadas à experiência de dança como uma forma de os/as estudantes se narrarem, seja por meio do movimento dançado ou por meio de discursos orais ou escritos.

É por isso que Moraes (2016) enfatiza a importância de compreender “os modos como os sujeitos docentes vão se constituindo *narrativamente* – *discursivamente* em seus processos singulares de formação” (p.107). Do ponto de vista da autora, talvez ela esteja intuindo que a narrativa e o discurso não podem ser considerados como entidades separadas da escrita de si. Ambos são intrinsecamente interligados e moldados através da linguagem, assim como os próprios sujeitos que adotam tal enquadramento epistemológico. Souza e Meireles (2018) compreendem a narrativa [...] “como um subterfúgio organizador da vida que atua na constituição, corporificação, (re)significação, a partir da linguagem humana” (p.19). Conseqüentemente, esses/as autores/as destacam que “a experiência narrada, transformada em linguagem, confere sentido e coesão à existência de uma vida” [...] (IDEM, 2018, p. 19).

Ao considerar a correspondência entre discurso e narrativa e reconhecer que ambos estão influenciados por relações de poder-saber, eu assumo que o trabalho de(re)elaborar as minhas narrativas se configura como território imerso na linguagem. Para Melo (2020), este território abrange tanto a narração quanto a escrita e a significação, todos eles desempenhando papéis na produção de sentidos sobre o mundo. Neste contexto, se aceitarmos que o sentido não reside intrinsecamente nas coisas em si, mas é moldado por um sistema de classificação e categorização presente no domínio da linguagem, então podemos abordar “a noção de real” não como uma simples expressão natural do mundo, mas como “um real” que constantemente é atribuído significado, transformado e delimitado por crenças e valores históricos.

Desse modo, a intersecção entre os referenciais pós-críticos e (auto)biográficos torna-se valiosa ao problematizar a subjetividade como uma produção histórica orquestrada pela linguagem. Entendo que a linguagem aqui não se assume apenas como um conjunto de operações semântico-lexicais, mas aquilo que tem o poder de nomear coisas, pessoas e objetos constituindo a matéria da qual somos formados/as (MAKNAMARA, 2011). Esta indissociabilidade ao me narrar faz perceber que no ato de escrever sobre mim a linguagem funciona como uma ação interlocutora de produção de discursos, seja para evidenciar os mecanismos de poder a ela subjacentes ou como prática articuladora que vai me fabricando como sujeito (MAKNAMARA, 2011). Por isso, na perspectiva foucaultiana não é possível falar de um sujeito uno, linear e totalizante, a não ser que essa verdade seja reposicionada em função de um tempo e espaço histórico.

Refletindo sobre a afirmação de Santana (2021), percebo que minha relação com a docência e os/as estudantes na educação básica demonstra que nós, como sujeitos históricos, somos constituídos pela associação de diferentes discursos. Eu, particularmente, concordo com essa perspectiva, pois isso me faz refletir a necessidade de não olhar para os corpos como materialidade exclusivamente biológica, bem como de não padronizar as experiências de aprender e ensinar com base em um único biotipo de corpo que dança validado socialmente. Como professor de dança inserido em uma rede complexa de tramas discursivas, venho entendendo que minhas aulas devem ser espaços para todos/as, o que implica, inclusive, problematizar discursos presentes na minha história de vida, entrelaçando-os com os dos/as estudantes.

Esses discursos estão constantemente em conflito e em disputa, buscando estabelecer verdades e têm um papel fundamental na construção de minha subjetividade (SOUZA, 2015). Eles se implicam, se negam, recusam e negociam entre si, contribuindo para a contínua construção da minha identidade como professor de dança. Isso me leva a perceber a importância de criar um ambiente em que as múltiplas vozes e experiências dos/as estudantes sejam valorizadas, desafiando os discursos dominantes e possibilitando uma abordagem mais crítica e plural da dança e de suas relações com as múltiplas formas de subjetividades.

Por conseguinte, não vejo discursos como um conjunto de forças externas a mim, tampouco como informações que são simplesmente coletadas e armazenadas em meu eu-corpo, como se ele estivesse separado do conjunto de relações sociais

que lhe atravessa. Em vez disso, compreendo o discurso como uma relação entre corpo e ambiente, onde o interno e externo compartilham a mesma equivalência e interagem em co-dependência constante, inclusive havendo um processo de seleção e taxa de preservação das informações que vai constituindo a processualidade desse estar sendo corpo (KATZ; GREINER, 2005).

Não há uma clara demarcação entre o que está dentro e o que está fora, entre o subjetivo e objetivo, entre a razão e a emoção. Em vez disso, existe uma zona de tensão que continuamente produz diferenças em nós mesmas, ao longo do tempo, entre quem fomos, quem somos e quem seremos. (ASSIS, 2018). À luz desse entendimento, percebo que sou corpo, este texto é corpo, a narrativa é corpo e todas as sensações que emergem durante a escrita desta dissertação fazem parte dessa experiência corpórea. Acredito que a perspectiva de ser um corpo em vez de ter um corpo poderia potencialmente transformar a nossa relação com o mundo (SANCHES NETO, 2012).

Maknamara (2016a, 2016b, 2020a, 2020b), um pesquisador que atua na confluência entre os estudos (auto)biográficos e pós-críticos, me lembra que a prática de narrar é motivada pelo desejo de construir efeitos de verdades para o próprio sujeito que escreve sobre suas experiências. Ao estar alinhado com essa afirmação, passo a desconfiar das minhas narrativas e as suas intenções, adotando uma postura de dúvida em relação a elas. Através dessa dúvida, tenho a oportunidade de colocá-las no campo de disputa sobre o que pode ou não ser considerado como verdade (MAKNAMARA, 2016a). Com base nesse entendimento, percebo que relatar algo é, de fato, articular de forma linguística vivências particulares e compartilhadas, a fim de torná-las legíveis dentro de um contexto de inteligibilidade socialmente construído (MELO, 2020).

Como se pode perceber, a intersecção pós-crítica com as escritas (auto)biográficas como aspecto imaterial-linguístico extrapola a compreensão de o sujeito querer rememorar fatos como se quisesse recuperar lembranças vividas no passado, revelando-se enquanto um exercício que instiga o indivíduo a se prospectar, interrogar, criticar e suspender-se (CHAVES, 2006, 2007, 2008, 2018). Assim, entendo que o que se pode esperar de uma escrita que se reconhece nas marcas das narrativas pós-críticas é que ela coloque o sujeito em estado de mobilização permanente fazendo-o penetrar nas forças temporais que articulam [...] “o aqui-lá-passado-presente devir de tudo [...] instalando-o precariamente no discurso para que

algo faça sentido” [...] (MELO, 2020, p. 13).

Em/com Larrosa (2015) passo a considerar que a existência, o vivido e as experiências são constituídas por aquilo que delas se dizem. Pensando nisto, o que importa das narrativas de formação é que elas são, fundamentalmente, um trabalho com as palavras e quando se trabalha com as palavras é preciso estar atento ao fato de que elas carregam sentidos, produzem sujeitos e realidades como potentes mecanismos de subjetivação. Este trabalho com as narrativas, portanto, indo além do que o autor expõe, demanda a revisão do conceito de memória.

Pereira (2016) nos ensina como a escrita de si opera com a memória. Esse autor explica que no trabalho memorialístico há dois tipos de memória sendo elas a retentiva e a projetiva. A primeira, estando associada as lembranças, aos fatos históricos, as situações cotidianas, primando sempre por conexões lineares de remessa, já a segunda tida como de mais difícil acesso, implica a saída do campo mais estável ao penetrar na efervescência das forças vivas, rupturas e descontinuidades das lembranças dos sujeitos. Reconhecendo a indissociabilidade entre ambas, me interesseo no trabalho de organização/formulação das minhas narrativas o enfoque na memória projetiva, ainda que, como já dito, ela esteja sintonizada com a retentiva.

Como me recorda Assis (2018), no trabalho com a memória, não me apego simplesmente as dimensões diacrônicas e sincrônicas (passado-presente), ou seja, quem eu fui no passado e como venho sendo no presente, ainda que estas dimensões não sejam prioritariamente negligenciadas, mas busco na memória prospectiva um meio de acionar [...] “forças para constituição de um tempo inatual de estar sendo [...] (ASSIS, 2018, p.94). Este estar sendo traz a dimensão do inacabamento, inconclusão e provisoriedade do sujeito que narra-se, admitindo que narrar é uma oportunidade para inventar-se, sendo lido por mim ainda como um aprender a rescrever-se, formar e formar-se.

Destarte, entendo que o modo como vir a organizar os elementos das minhas narrativas farão da minha escritura de vida algo único, original, singular, intrasferível e, notadamente, uma experiência “irrepetível por conta dos significados pessoais contidos em cada umas das histórias narradas” [...] (SOUZA; MEIRELES, 2018, p. 19). No que concerne à memória, penso que o mais interessante é estar atento ao que dela se sobressai e não aquilo que foi programado (SANTANA, 2021), pois [...] “ninguém fala do que passou a não ser na e da perspectiva do que passa (FREIRE,

2013, p. 22), cabendo “que as memórias tomem, quando quiserem, a invenção como ponto de convergência (ASSIS, 2018, p.95).

Esta busca da invenção não pode ser deturpada e entendida como uma atitude presunçosa como se eu, como pesquisador, recorresse na escrita deste texto a “discursos e narrativas mentirosas” que não tenham relação de como tinha sido e venho sendo. Pelo contrário, meu esforço aqui reside em me desapegar de um [...] “peso desnecessário de uma escrita científica presumivelmente capaz de esgotar os problemas surgidos e original ao ponto de sugerir outros tantos problemas” [...] (MELO, 2020, p. 12).

E falando ainda sobre a invenção nas narrativas, confiro que esta dissertação sobre mim deve ser um espaço para a invenção daquilo [...] “que ainda não sou, mas que meu desejo de ser já se mostra como acionamento de forças em direção a esse devir-professor (ASSIS, 2018, p.94). Com isso, coaduno-me ao que diz a pesquisadora Claudia Rodrigues (2010) quando ela chama atenção afirmando que a invenção não deve ser rechaçada da escrita narrativa como se ela tivesse menos status científico a formação de professores/as. Vendo um adendo na fala desta autora, digo que não me interessa por um tipo de escrita convencional, atrelado a um conceito de verossimilhança da narrativa, como se quisesse inventariar toda a minha história como professor de dança, ordenando-as como episódios sucessivos: primeiro devo contar isso, depois aquilo e, assim, sucessivamente (PEREIRA, 2016).

Os diversos sentidos que ensejo por meio das narrativas não obedecem necessariamente a uma escala temporal de experiências ordenadas, mas se dão mediante nexos de sentidos estabelecidos como um processo [...] “cambiante, inscrito na superfície e como um amontoado das peças que o vão compondo em um permanente movimento de dispersão” (MAKNAMARA, 2016a, p. 508). Diante disso, distancio-me de uma referência de escrita cuja finalidade seja [...] “expor as profundezas de um eu autocentrado, pré-existente, passível de ser revelada uma gênese” [...] (MAKNAMARA, 2016a, 508), como se aprioristicamente estabilizasse e fixasse uma identidade de como venho sendo professor de dança (ASSIS, 2018). Portanto, para escrever e rescrever as minhas narrativas me valerei de fontes diversas como fragmentos de escritas autorais, textos acadêmicos, poemas, músicas, arquivos pessoais, imagens, além de outras fontes que poderão funcionar como “gatilhos da memória”.

Ao me ver atravessado no que diz Paraíso (2012), percebo que as

pesquisas pós-críticas e (auto)biográficas compartilham de uma visão perspectivada de conhecimento ao compreenderem o caminho investigativo como parte de seus pressupostos epistemológicos. No caso das referências pós-críticas, cabe reconhecer que estas teorias se dedicam ativamente na invenção e construção de suas metodologias. Logo, o modo de conduzir e formular as questões de pesquisa ficam a critério do/a pesquisador/a desde que estejam alicerçadas nas epistemologias que os/as orientam.

Inclusive, cabe reconhecer ainda que este processo de convergência entre os estudos pós-críticos e (auto)biográficos mostram-se compatíveis com os princípios da pesquisa qualitativa na medida em que esta abordagem vislumbra a produção de sentidos, significados, dos aspectos e valores estando disposta a explorar diversas características de seus objetos de investigação na educação. Relação esta que poderá amplificar as discussões do objeto desta dissertação, permitindo efetuar o cruzamento entre realidade observada, o referencial teórico elencado e o sujeito que nela habita (ASSIS, 2018).

No que concerne a esta dissertação, os problemas serão retomados, ampliados e desdobrados em conceitos e procedimentos metodológicos, articulando-se em cuidados éticos para esquadrihar (MAKNAMARA, 2021) minhas narrativas como professor de dança. Parto do princípio de que este rigor, cuidado e compromisso ético visa articular “conceitos, prospectar e criar procedimentos metodológicos promissores e compatíveis com um objeto de estudo” [...] (MAKNAMARA, 2021, p.181) assumindo-se o construcionismo da realidade e a contingencialidade metodológica, nesse caso, nos meus interesses em descortinar os múltiplos sentidos e significados da minha docência em diferentes tempos e espaços de formação.

Corpo Dança Interseccionalidades



DIMENSÕES POLÍTICAS, POÉTICAS E ESTÉTICAS

Na imagem, um homem negro, com cabelo curto, aparece realizando uma performance de dança com uma dançarina também negra. O autor está vestindo calça preta social, enquanto a dançarina usa um short e top pretos. O autor está posicionado à direita da dançarina, observando seu movimento, enquanto seu corpo parece deslizar em direção ao solo. A dançarina tem a perna direita flexionada à frente e faz um movimento de reação com o braço esquerdo. Sua perna esquerda está flexionada na meia ponta do pé. O cabelo da dançarina cobre parcialmente seu rosto. Na parte superior da imagem, está o título "Corpo, Dança e Interseccionalidades", em caixa baixa, e na parte inferior, o subtítulo "Dimensões Políticas, Poéticas e Estéticas", em caixa alta.

4 CORPO QUE DANÇA: UMA MATERIALIDADE CONSTITUÍDA EM SENTIDOS MÚLTIPLOS

Era uma vez um corpo...

Esse corpo veio ao mundo achando que era uma folha de papel em branco a ser preenchida. Por muito tempo considerou-se enquanto um conjunto de ossos e músculos, limitando-se à matéria orgânica. Por vezes, se viu inquieto, órfão de si e governado por uma alma; em outros momentos, se enxergou como estranho, sendo enquadrado para ser quem não parecia ser. Esse corpo colonizado, introspectivo, enrijecido e territorializado não enxergava em si quaisquer beleza; não tinha vigor, recolhia-se em seus próprios medos, sendo alvo de controle e docilidade. Suas expressões, gestos e comportamentos seriam minimamente controlados desde as formas mais explícitas às mais sutis. Ao ser submetido a um conjunto de códigos e normas, passaria a ser objeto de controle, primeiramente da família e, posteriormente, de outros espaços sociais. Na escola, esse corpo, por vezes, era constantemente instrumentalizado em função de um dualismo, e, também, chancelado pelo seu caráter eficiente-utilitário. Mais tarde, viria a despertar, inclusive, dúvidas sobre sua sexualidade e masculinidade, principalmente depois que conheceu a dança e viu nesta arte sua paixão. Esse corpo dançou e resistiu mesmo quando viu sua dança ser asfixiada, foi templo da expressão do sagrado, instrumento de adoração, evangelização e símbolo da liturgia cristã, acreditando que ao dançar estava purificando a “sua alma” (texto autoral).

Folha de papel no centro da página com um relato onde o autor descreve algumas experiências que marcaram discursos de subjetivação relativo a seu corpo na instância familiar, escolar e da igreja e como a dança intersecciona a regulação e produção destes sentidos. Esta folha aparenta estar sobre uma superfície onde há cliques de metal, lápis, lapiseira, recortes e aviões de papel e óculos.

Eu sou um corpo
Um ser
Um corpo só
Tem cor, tem corte
E a história do meu lugar
Eu sou a minha própria embarcação
Sou minha própria sorte... (Luedji Luna)

Explorar o estudo do corpo não é algo novo em minha trajetória, no entanto, retomar esse tema sempre me desperta fascínio, pois reconheço que ainda há muito a aprender e descobrir sobre esse universo multifacetado do sujeito-corpo. Meus primeiros estudos nessa área ocorreram quando era estudante na UESB (Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB-Jequié), e meu interesse estava voltado para entender as interações entre a dança e os contextos da educação formal.

Desde então, esses interesses tem se transformado, abrindo espaço para diferentes perspectivas de abordagem desse objeto de conhecimento. Minha abordagem não se limita apenas à dança, mas também se estende para explorar amplamente as possibilidades de incorporar o corpo em processos educativos que estejam interessados em questionar e problematizar a corporeidade. No contexto desta dissertação, isso se traduz em uma reflexão sobre a minha própria formação como professor de dança, ampliando o foco para englobar questões mais amplas relacionadas ao corpo e à educação.

O corpo, como Greiner (2005) observa, nunca deixou de ocupar um lugar central no pensamento científico. Não é por acaso que tem sido objeto de estudo e investigação em diversos campos de conhecimento humano, cada área atribuindo significados particulares e sujeitos as transformações de acordo com os tempos e espaços históricos em que essas noções se formulam (REHM, 2015). Ao consultar trabalhos de autores/as como Silva (2009), Braga (2020) Le Breton (2003, 2012, 2020), Corbin, Courtine, Vigarello (2012), Courtine (2013), Michel Foucault (2014, 2015), bem como de pesquisadores/as da área da dança como Silva (2012a, 2012b, 2012c) Greiner (2005), Rehm (2015), Orlandi (2012), Fernandes (2012), é possível aprofundar e compreender os processos políticos que operam do/no/pelo corpo, tornando-o uma instância que vai além do âmbito anatômico-fisiológico.

Reassumir esse ponto de vista implica ir além do paradigma filosófico ocidental do dualismo entre corpo e mente, assim como da compreensão da corporeidade como algo restrito às condições da vida biológica. Nessa

perspectiva, o corpo é reposicionado não apenas como um fenômeno biológico, mas também como uma construção que envolve aspectos sociais, culturais, físicos, emocionais e históricos. A partir desse ponto de vista, não é possível conceber o corpo sob a perspectiva de uma história linear e universal. Isso leva a considerar que a corporeidade é um universo complexo, cheio de ambiguidades, contradições e paradoxos históricos.

Muito semelhante ao que Foucault explora ao referir-se à genealogia nietzscheana¹⁵, ele afirma que ela é cinzenta e meticulosa, já que exige o exame lento, minucioso e paciente de um amontoado considerável de materiais discursivos (COURTINE, 2013). É importante destacar que o foco deste estudo não é realizar uma catalogação de análises e discussões sobre uma história do corpo. Isso se deve ao fato de que seria impossível abranger toda a amplitude de um estudo dessa natureza. No entanto, a intenção é problematizar a corporeidade, tomando como ponto de partida as minhas próprias narrativas de vida e formação. Por conseguinte, considero a corporeidade como uma superfície de inscrição política, social, cultural e epistemológica, investida e revestida de sentidos e significados (ORLANDI, 2012).

Observar esses aspectos me leva a considerar que a produção de gestos, sentidos, significados, comportamentos e expressões subjetivas do corpo, das performances de gênero e sexualidade não podem ser condicionadas e determinadas apenas pela fisiologia do corpo. Ao contrário, esses processos são mediados pelo encontro e desenvolvimento do sujeito com os elementos culturais (LE BRETON, 2020). Orlandi (2012) lembra que todo corpo está intrinsecamente ligado ao social, sendo essa materialidade circunscrita ao plano ideológico, histórico e cultural. Fernandes (2012) também destaca que é na interseção entre sujeito, linguagem, sociedade e história que o corpo encontra todas as condições simbólicas e materiais para se individualizar e subjetivar.

Deste modo, se compreendemos que nossos corpos não são entidades preexistentes, fixas ou dadas, mas sim inscrições culturais moldados pela incompletude do mundo e pela materialidade da linguagem, podemos afirmar que os sentidos e significados do corpo estão constantemente buscando se estabilizar, fixar

¹⁵ Na obra a genealogia da Moral Friedrich Wilhelm Nietzsche reporta suas análises sobre os valores morais. De modo geral, suas reflexões giram em torno da problematização sobre o que o autor questiona sobre o que é o bom.

e codificar, resultando em discursos que podem ser considerados verdadeiros ou não. No entanto, essa busca por estabilidade não se limita apenas ao corpo; ela também se estende a todas as manifestações criadas a partir das interações individuais e coletivas dos grupos humanos.

A dança, enquanto arte corporal, possui uma materialidade construída pelos corpos, grupos e sujeitos dançantes que a praticam. Esses grupos produzem códigos, símbolos, sentidos e significados gestuais que são comunicados e transmitidos por meio de movimentos dançados. Nesse sentido, a dança se torna um meio de expressão que reflete não apenas as características individuais dos corpos que dançam, mas também as influências culturais, sociais e históricas que permeiam a relação com o dançar (FERNANDES, 2012).

As pesquisas de Michel Foucault, ao atribuírem centralidade ao corpo, têm revelado como a configuração espacial que se inscreve na corporeidade desempenha um papel fundamental “na compreensão das dinâmicas sociais, políticas e econômicas da sociedade moderna” (BRAGA, 2020, p. 23). Essa abordagem nos leva a perceber que a noção de discurso desempenha um papel crucial na articulação entre corpo e poder. Em outras palavras, os processos que estão imbricados nos limites e nas possibilidades de objetivação e subjetivação do corpo estão entrelaçados no que pode ser chamado de relações de poder, as quais se estabelecem dentro das interações sociais. É nesse contexto que o corpo ganha sentidos e significados no social, uma vez que as relações de poder influenciam profundamente a forma como o corpo é percebido, controlado e interpretado na sociedade (BRAGA, 2020).

Nesse sentido, encontro nos referenciais pós-críticos, especialmente na abordagem foucaultiana e de outros/as teóricos/as dessa vertente epistemológica, contrapartidas pertinentes sobre como os discursos funcionam como regimes de poder e conhecimento, influenciando a constituição das subjetividades dos corpos que dançam. Portanto, ao compreender que os processos de atribuição de significados ao corpo não escapam das práticas de coerção interligadas a sociedade dominante, quando se aborda a questão dos discursos, é imprescindível não perder de vista os poderes e saberes transmitidos pelas instituições sociais.

Braga (2020) enfatiza esse conceito ao ressaltar que várias técnicas de poder(es) são postas em funcionamento por diferentes instituições sociais, e tais

práticas podem emergir e ser aplicadas em diversos domínios da vida. Ele destaca que o poder, nessa abordagem, não se limita apenas a um papel repressivo ou violento, apesar de também incluir elementos punitivos explícitos. No entanto, o conceito de poder abrange um conjunto complexo de “relações de força que se entrelaçam em várias esferas sociais” (BRAGA, 2020, p. 33).

Nesse contexto de interseção entre poder e discurso, surge uma série de questionamentos que penso serem significativos: Quais discursos estão delineando as minhas narrativas enquanto corpo? Como esse corpo que venho sendo se expressa por meio da dança? Quais posições de sujeito esse corpo que dança está assumindo? Como esses discursos estão influenciando a maneira como venho dançando? Ao levantar essas perguntas, não busco respostas genéricas; em vez disso, minha intenção é explorar e problematizar as construções discursivas que atravessaram alguns contextos sociais e práticas que contribuíram para a minha formação. A partir de agora, começo a análise de algumas paisagens discursivas no âmbito familiar.

4.1 A constituição do corpo (in)disciplinar

De onde venho, o corpo sempre esteve associado a uma representação do sagrado e profano. Sagrado no sentido de que teria que estar ajustado aos preceitos do moralismo e da fé cristã, aspirando a pureza, o equilíbrio, a harmonia e a castidade, como símbolo da imagem e semelhança de Deus (CORBIN, COURTINE, VIGARELLO, 2012; GOMES, 2006). Profano porque viria a ser alvo de desconfianças, estratégias e táticas reguladoras a fim de não se sujeitar aos prazeres e desejos do mundo dual bem/mal, céu/inferno, deus/diabo. Logo, os ensinamentos e valores aprendidos no seio familiar viria a conceber o corpo em oposição ao mundo, como se ambos fossem inconciliáveis, atribuindo ao corpo uma expressão pecaminosa.

Nesse cenário, crescer imerso em tais jargões e discursos desde a infância implicava em ver o corpo como um mero instrumento das filosofias cartesianas e das práticas disciplinares judaico-cristãs. Essa imposição disciplinar moldava o corpo como subserviente à alma, conferindo-lhe uma identidade limitada. Era como se o corpo não possuísse uma individualidade própria; em vez disso, eu era ensinado, orientado e treinado a conformar-me a padrões comportamentais, ações e pensamentos predefinidos socialmente. Incorporar a dualidade cristã significava

aceitar uma série de discursos, explicações, conhecimentos e ensinamentos metafísicos, desde que eu não verbalizasse explicitamente uma oposição. Em situações como essas, fui ensinado a acreditar que possuía uma essência, como se minha existência estivesse inscrita em um plano divino imutável. Era como se a vida e a realidade já estivessem completamente determinadas e sujeitas apenas às interferências de uma divindade onipotente, onisciente e onipresente.

A fé muitas vezes suplantava a razão, tornando-se a perspectiva válida e aceitável me levando a idealizar comportamentos socialmente aceitos, os quais eu tinha que internalizar. A respeito desse assunto, Zomboli et al. (2020) destacam que o dualismo cartesiano se propagou como uma verdade universal no Ocidente, sendo posteriormente apropriado pelo cristianismo. Isso ocorreu através de um sistema linguístico e semiótico interligado a jogos de poder e conhecimento. Esses símbolos culturais e imaginários sociais ganharam vida na história e nas experiências individuais, moldando os sujeitos ao mesmo tempo em que os objetificavam. Esse processo de apropriação e disseminação dos sistemas de significação também sustentou determinados sistemas de produção econômica.

Ao refletir sobre as ideias desses/as autores/as, percebo que essas influências também repercutiram minha vida, tanto nos valores transmitidos em ambientes familiares quanto na minha relação com a religião católica desde a infância. Embora eu rejeitasse a designação, fui compelido a adotar um conjunto de comportamentos e papéis sociais para cumprir minha identidade de bom cristão católico. Esse processo incluiu minha catequização, inicialmente no seio da família e, posteriormente, na comunidade religiosa. Além disso, participei de sacramentos católicos significativos, como o batismo, a primeira comunhão e a crisma¹⁶.

As referências a esses valores foram transmitidas através da convivência e dos ensinamentos da minha avó (*in memoriam*), e eu os acolhi durante grande parte da minha vida. Como homem heterossexual, eu muitas vezes aparentava uma sexualidade ambígua, possivelmente devido à minha educação enraizada em discursos machistas, o que resultava na não adoção de certos comportamentos esperados. Apesar de não estar convencido dessas narrativas, não foram poucas as ocasiões em que ouvi de minha família que homens não deveriam brincar ou cultivar

¹⁶ Considerados como ritos de fé da Igreja Católica Apostólica Romana. Ao todo existem sete sacramentos e cada um deles ocorre em um período específico das vidas das pessoas.

amizades com mulheres, a menos que houvesse uma justificativa amorosa ou libidinosa. Desde a infância, também fui ensinado e treinado para não demonstrar fragilidade, como se isso pudesse afetar minha masculinidade. Fui orientado a evitar mostrar afeto ou carinho por outros homens e a não expressar emoções, sendo instruído que, como homem, eu deveria saber me defender e não chorar, discursos que refletiam essas normas de gênero.

Eu estava agindo de maneira oposta a essas expectativas: eu era sensível, emotivo e não adotava uma postura viril. Meus comportamentos e gestos eram considerados femininos (muitas vezes sendo reprimido para não me comportar dessa forma). Além disso, eu não tinha habilidades para tarefas físicas e braçais que eram consideradas masculinas, inclusive gostava de passar tempo na companhia de minhas primas. Todas essas características pareciam aumentar as suspeitas e contrariar as normas de uma suposta normalidade em relação ao gênero masculino.

Essas tentativas de me moldar de acordo com discursos de normalização faziam sentir como se algo estivesse errado com a minha aparência física ou com a maneira como me comportava. Eu era frequentemente repreendido com comentários como anda direito, fala como um homem, esse menino não consegue fazer nada corretamente, é assim que você senta? nem parece homem. Minha voz fina, mãos delicadas e a maneira como me sentava, cruzando as pernas, eram alvo de advertências de que esses comportamentos não eram apropriados para um verdadeiro homem (NAVARRO, 2020). Tudo isso contribuía para que eu percebesse que minha subjetividade estava caminhando de maneira oposta à de outros homens da minha família.

Parece que todo esse esforço para me disciplinar e controlar estava relacionado à busca por uma naturalização compulsiva da heterossexualidade e masculinidade hegemônica, conforme preconizado pela minha família. Inclusive, essa busca orientava e me direcionava para valores de uma educação sexista e homofóbica. Penso que essas concepções culturalmente aceitas de gênero e sexualidade são moldadas por discursos sociais e crenças oriundas do sexo biológico, reforçando construções ancoradas na ideia de uma divisão binária entre homem e mulher.

Essa construção dual e profundamente arraigada no imaginário social, não apenas na minha família, mas em muitas outras, exerce um impacto direto na maneira

como os indivíduos desenvolvem suas identidades de gênero e orientações sexuais. Isso inclui a formação de padrões de masculinidade e feminilidade em nossa sociedade, contribuindo para discursos de homofobia, sexismo e intolerância em relação a sexualidades e identidades de gênero que se afastam dos modelos preconizados pelas normas sociais estabelecidas. Dessa forma, essa dinâmica social muitas vezes marginaliza e oprime aqueles/as que não se encaixam nesses padrões normativos.

A busca por regulação e padronização dos corpos na sociedade pode ser compreendida à luz das teorias dos regimes disciplinares desenvolvidas por Michel Foucault (2014). Segundo Silva (2012a), o poder disciplinar, desde o século XVII, tem se concentrado nas individualidades dos corpos dos sujeitos. No entanto, é evidente que esse poder evoluiu ao longo do tempo, operando tanto de maneira individual (disciplinar) quanto demográfica sobre a população como um todo (biopolítica).

Fernandes e Tasso (2020), ao abordar a produção da masculinidade como um campo discursivo, destaca que a expressão "seja homem" é uma enunciação baseada no imaginário da cultura brasileira. Ele argumenta que essa expressão é uma base fundamental que sustenta as concepções normativas das masculinidades, aquelas que se encaixam no paradigma da norma e do que é considerado normal. Nesse contexto, por que minha experiência de masculinidade não seguia os padrões sociais dominantes? O que levava minha família a supor que minha subjetividade poderia estar ligada a uma possível homossexualidade reprimida? Como deveria ser interpretado o conceito de ser homem?.

Antes de prosseguir com essa reflexão, é importante reconhecer a necessidade de definir alguns conceitos-chaves que têm sido relevantes para sua reflexão. A masculinidade hegemônica, por exemplo, refere-se às normas culturais e sociais que definem como deve ser o comportamento, as características e as atitudes dos homens em uma determinada sociedade (BERENICE, 2015). A heteronormatividade é a ideia de que a orientação sexual heterossexual é a norma padrão e que outras orientações sexuais são vistas como desviantes ou não conformes (FILHO CARVALHO, 2022). Gênero se refere aos papéis, comportamentos, atividades e expectativas socialmente construídos que uma determinada cultura associa a ser de homem ou mulher, enquanto que a sexualidade aborda a orientação sexual e as atrações emocionais e/ou sexuais de um indivíduo

em relação a outros (LOURO, 2000).

No livro "O Homem não tece dor" de Berenice (2015), a autora aborda de maneira pertinente várias questões relacionadas à afirmação e legitimação das identidades de gênero e sexuais dos sujeitos heterossexuais em nossa sociedade. Ela explora como os discursos operam através de símbolos, signos, códigos e referências que reforçam padrões de comportamento validados socialmente como próprios dos heterossexuais. Esse conjunto de discursos contribui para a construção das identidades masculinas, reforçando características como virilidade, violência, agressividade e determinação, que são frequentemente associadas ao ideal de masculinidade hegemônica.

O trabalho de Berenice (2015) destaca como esses discursos e padrões de comportamento são internalizados pelos indivíduos e como eles influenciam na formação das identidades de gênero e sexuais. Ao examinar essas operações discursivas, a autora ilustra como as normas culturais e sociais têm um papel fundamental na criação de um ambiente onde a heterossexualidade e a masculinidade hegemônica são privilegiadas, enquanto outras formas de identidades de gênero e sexuais são marginalizadas ou invisibilizadas.

Em paráfrase com as ideias de Connell (1987, 1995) e Berenice (2015), o conceito de masculinidade hegemônica é situado como uma prática em torno da qual os homens ocupam posições nas estruturas das relações de gênero na sociedade. Segundo essa perspectiva, "as diferenças entre os sexos são construídas, valorizadas e hierarquizadas em contextos históricos e sociais específicos" (BERENICE, 2015, p. 82). Corrigan (1991) também observa que os investimentos sociais no corpo de um menino têm o propósito de treiná-lo, discipliná-lo e ensiná-lo a agir de acordo com as normas do padrão dominante, associado ao biótipo de homem 'machão', cristão, branco e heterossexual.

Na perspectiva de Louro (2000), os valores e orientações presentes nos discursos da educação heterossexual legitimam a produção de imaginários sociais e representações sexistas e homofóbicas, o que resulta na atribuição de papéis e posições que tendem a inferiorizar as mulheres na sociedade. Amazonas e Silva (2009) coadunam com essa visão ao explicar que as posições ideológicas e a naturalização de condutas na educação feminina estão entrelaçadas com as narrativas de discursos religiosos. Esses discursos têm como base os textos bíblicos, os quais preconizam condutas específicas e modos de ser para os diferentes gêneros.

Inspirado nas reflexões de Louro (2000), é possível perceber que as discussões sobre gênero, sexualidade, masculinidade e heterossexualidade são entrelaçadas em discursos de poder-saber presentes na cultura e na história nas quais os corpos estão inseridos. Este processo não é determinado e não deve ser presumido como um atributo inerente às características fisiológicas do corpo biológico do indivíduo. Louro (2000) coloca que as identidades de ordem sexuais e de gênero não tem nada de naturais ou estáveis, uma vez que elas podem mostrar lealdades distintas, ambíguas e, por vezes, podem se apresentar como contraditórias. Isso ressalta a complexidade e a fluidez das identidades e das relações de poder que as moldam.

Nesse viés, a noção de identidade aqui desenvolvida é estratégica e posicional, na medida em que não compreende o sujeito como uma unidade-identidade, mas sim dentro do contexto no qual ele é inserido (AMAZONAS; SILVA, 2009). Foucault (2014), por exemplo, estuda a sexualidade nomeando-a como um *dispositivo histórico*¹⁷ ao concebê-la como uma invenção social e expressão de uma determinada historicidade. De acordo com Louro (2000), na construção dos discursos históricos, percebem-se táticas e técnicas de regulação, normatização, produção de saberes e legitimação de verdades, tudo isso em relação à sexualidade perante a heteronormatividade.

Ao analisar as narrativas seriadas em plataformas de streaming, percebe-se que por trás desses dispositivos operam diversas técnicas que regulam, governam e disciplinam os corpos dos sujeitos, incluindo aqueles/as que destoam e são colocados/as à margem das normas. Isso se aplica às questões raciais, de sexualidade e de gênero estudadas por Carvalho Filho (2022) nesses dispositivos, que nos apresenta como essas noções são produzidas e atravessadas por relações de poder presentes na cultura na qual estamos imersos/as.

Assim, a produção da heteronormatividade se dá por meio de discursos generalizados e repetidos no cotidiano, os quais servem de referência para todos (LOURO, 2008). Concordo com o ponto destacado por Santos (2022) quando ele afirma que as noções de gênero e sexualidade não devem ser apenas consideradas dentro do espectro de categorias identitárias, mas devem ser compreendidas como

¹⁷ Um conjunto decididamente heterogêneo que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas. Em suma, o dito e o não dito são os elementos do dispositivo. O dispositivo é a rede que se pode tecer entre estes elementos (Foucault, 2000).

“marcadores coloniais formados por políticas conscientes que se apresentam como narrativas únicas (SANTOS, 2022, p. 21-22) Conforme ele pontua, isso ocorre sob a égide de práticas e discursos fundamentalistas, sustentados por uma referência na ciência colonialista e por discursos que circulam amplamente no senso comum, sendo considerados como legitimamente aceitáveis (IDEM, 2022).

Toda essa contextualização teórica se faz necessária, pois considero que as maneiras pelas quais expesso a minha masculinidade e a forma como tenho vindo a me constituir como homem heterossexual são múltiplas, mesmo que elas desafiem os regimes de verdades impostos pela naturalização de uma suposta norma. Isso me leva a repensar as contribuições de refletir sobre esses discursos na construção, inclusive, da minha subjetividade como um corpo que mais tarde escolheria a dança como profissão. Por conseguinte, dentro do ambiente familiar, os modelos de masculinidade apresentados sob a perspectiva de uma compulsiva heterossexualidade foram contradizendo o que fui condicionado a ser, o que resultou em não corresponder às expectativas sociais.

Quanto a este aspecto, Britzman (1999) chega a falar de corpos que cometem uma traição a naturalidade e, portanto, a normalidade do gênero. Diante deste contexto, reconheço que os modelos de classificações binárias assentadas na visão de homem/mulher com que fui educado não davam conta de reconhecer que a construção de padrões de masculinidade e feminilidades não tem relação com o corpo biológico e, sim, com símbolos culturais presentes na maneira como fui constituindo uma subjetividade de um homem hétero, cujos comportamentos pareciam ferir as normas.

Em um exercício de reflexão que considero relevante para esta discussão, Orlandi (2012) nos apresenta a ideia de que o corpo já traz consigo significados provenientes de um conjunto de discursos e ações enraizadas no âmbito material, linguístico e ideológico. Nesse processo de identificação e atribuição de significados ao sujeito, a referência é encontrada nos discursos que circulam predominantemente na construção do imaginário social. Essa pesquisadora afirma que a interpretação “que fazemos de um corpo ocidental ou oriental, pobre ou rico, de um corpo masculino, feminino ou homossexual é moldada pela materialidade histórica” (ORLANDI, 2012, p. 25).

Frederici (2022) destaca que ao analisarmos o corpo, é essencial considerar as formas de organização social e as estruturas de poder legitimadas

pelas instituições sociais. Essas representações, frequentemente capitalistas, operam para favorecer a força de trabalho, perpetuar desigualdades sociais e manter a opressão, ao mesmo tempo que preservam o status quo predominante. Dessa forma, conforme apontado por essa estudiosa, o olhar disciplinador, regulador e vigilante permaneceria presente, especialmente quando eu comecei a demonstrar interesse pela dança e, posteriormente, expressei o desejo de me qualificar nesse campo como profissional.

4.2 A constituição do sujeito dançante

Toda essa jornada musical e dançante abre as portas da minha memória para uma época repleta de ritmos e movimentos. A Playlist do meu celular é como um portal que me transporta de volta ao final da década de 1990 e ao início dos anos 2000, quando a música e a dança eram uma parte intrínseca da minha vida. Ao explorar os álbuns dos/as meus/as artistas favoritos/as daquela época, é como se as memórias de dança fossem despertadas por gatilhos.

Lembro-me claramente dos momentos de diversão em frente à televisão, tentando imitar as coreografias que via nos videocliques e programas de entretenimento. A imagem da coleção de discos de vinil de Beto Barbosa na estante, a minha mãe dançando animadamente lambada, é uma lembrança que ecoa minhas referências. A casa da minha avó, onde essas confraternizações aconteciam nos finais de semana, embaladas por ritmos de lambada, é um tesouro de recordações.

Curiosamente, essas memórias dançantes resistem ao tempo e permanecem vivas em mim. No entanto, elas não são apenas reproduções do passado; em vez disso, permitem-me revisitar e reinterpretar esses momentos a partir das referências de quem venho sendo hoje. A lambada, Xuxa, Eliana, Mara Maravilha e até mesmo as coreografias do Grupo É o Tchan, cenas de filmes e novelas, todos esses elementos compuseram o meu universo dançante. Essas experiências moldaram a minha identidade como um ser que dança. Aprendi não apenas a mover o corpo, mas também a absorver lições de dança por meio das produções televisivas. Essa jornada musical não é apenas um passeio pelo passado, mas uma constante evolução e transformação das minhas experiências em movimento.

Em um caderno aberto sobre outro, com a capa cor de rosa e uma caneta preta ao lado direito, o autor compartilha um relato de suas experiências dançantes em relação à mídia televisiva e às músicas que dançou na infância. Este caderno está apoiado sobre uma superfície cinza, e na parte inferior do lado direito, estão dispostos alguns CD's de música que ilustram as narrativas do autor.

Desde que me entendo por gente que o movimento esteve presente em minha vida, acompanhando-me em várias fases. Durante a infância, tive um período repleto de brincadeiras e fui uma criança muito ativa. Desde os primeiros momentos, a relação com o movimento já me indicava que corpo e o mundo se constroem de maneira indissociável (GREINER, 2005; NÓBREGA, 2010), apesar de ter sido orientado a pensar exatamente o contrário. Até agora, não estou abordando experiências diretamente relacionadas à dança, mas sim aos repertórios de brincadeiras que serviam como um tipo de convite para explorar o corpo e suas possibilidades sensoriais e motoras (CINTRA, 2011).

No entanto, o meu envolvimento com a dança acabaria por se tornar parte do meu dia a dia, inicialmente como uma atividade de entretenimento, ludicamente realizada e sem grandes pretensões. Nesse primeiro contato, as minhas primeiras experiências se desenvolveram por meio da mídia televisiva¹⁸, DVDs e vídeos assistidos no YouTube¹⁹, estabelecendo uma dinâmica entre ser público consumidor e produtor. Assim, antes mesmo de me aventurar a dar os primeiros passos diante de um público, eu vivenciaria a experiência de forma discreta. Isso se dava, em grande parte, pelo fato de que, em casa, a dança era vista com certa desconfiança, especialmente quando um homem desejava praticá-la.

Na percepção de Souza (2009) a mídia possibilita um amplo espectro de ofertas dançantes podendo se observar uma pluralidade de tipos de danças, bem como de seus formatos e suportes. Sodré (2002) refere-se a mídia tratando-a como espécie de *tecnocultura* a qual atua na implicação de transformações das formas tradicionais de sociabilização a partir de uma “nova tecnologia perceptiva e mental” (SODRÉ, 2002, p.27). Portanto, isso compreende que esta instância social e prática cultural influencia na forma como os sujeitos se percebem, como interagem com o mundo a sua volta e as relações que dessas interações se articulam.

É por essa razão que Maknamara (2020a) ressalta que "a televisão, o cinema, os jornais, a literatura, o rádio, as revistas, os brinquedos, a música, etc., passam a ser vistos" (p.59) como agentes geradores de efeitos que moldam nossas formas de ser, estar e viver no mundo. Dessa maneira, enxergar a mídia

¹⁸ Eliseo Verón (1997) compreende a mídia como um jogo de imbricamento com as instituições e atores individuais. Assim, reconheço a mídia como um meio de comunicação que amplia as possibilidades de circulação de mensagens, mas que também introduz diferentes possibilidades a sociabilidade [...] (SOUZA, 2009).

¹⁹ Plataforma online, onde os usuários podem assistir, criar e compartilhar vídeos.

como um meio de comunicação e um dispositivo transmissor de informações e valores me leva a perceber como esses fenômenos estão envolvidos na formação de sujeitos com relação à dança.

Diante desse cenário, considerando o caráter complexo, híbrido e multifacetado da mídia, meu foco de análise, neste texto, estará direcionado principalmente para as danças que consumi através da interação com as programações televisivas. Isso porque na televisão, como destaca Sousa (2009) [...] “há uma diversidade de gêneros nos quais a dança se manifesta. Elas aparecem no documentário, na telenovela, no filme, programas de auditório, nos desenhos animados, nos seriados, no noticiário” (p. 163).

Como mencionei anteriormente, lidar com binarismos e segregações sociais desde a infância, que ditavam papéis predefinidos para homens e mulheres, acabou se tornando um obstáculo no meu processo de envolvimento com a dança. Parecia que a minha entrada nesse mundo representava um afastamento do ciclo tradicional de masculinidade que os homens da minha família percorriam, bem como das normas da educação machista que eram transmitidas.

Nesse contexto, Andreoli (2010, 2011) observa que a trajetória de homens na dança envolve a superação de barreiras simbólicas e preconceitos histórico-culturais. Ao explorar essas relações na formação e trajetória de bailarinos no Rio Grande do Sul, o autor percebe que esses indivíduos foram frequentemente proibidos de dançar desde a infância. Essa proibição muitas vezes estava ligada a figuras paternas que temiam que seus filhos enfrentassem discriminação devido a preconceitos de gênero e homofobia.

Refletindo sobre o que esse teórico apresenta, embora eu não tivesse plena consciência naquela época das pressões sociais que minha escolha pela dança poderia trazer, para além dos preconceitos culturais que encontraria no ambiente familiar, dançar era algo que me trazia alegria e uma sensação de liberdade. Era uma forma de me conectar comigo, mesmo que estivesse apenas copiando movimentos, consumindo e arriscando alguns passos diante da televisão. Lembro-me, inclusive, de assistir a essas produções em uma televisão preto e branco de quatorze polegadas. Os únicos canais que funcionavam eram a Rede Globo e o Sistema Brasileiro de Televisão (SBT). Havia momentos em que eu chegava a colocar um pedaço de palha de bombril na antena, que ficava no topo da TV, para melhorar a sintonização dos canais e não perder nenhum detalhe

coreográfico.

Enquanto o ambiente familiar restringia e impunha sanções a determinados estilos de dança que eu deveria praticar, especialmente aqueles associados a gestos e expressões consideradas pecaminosas e/ou femininos²⁰, por outro lado, acabei sendo influenciado por alguns "ritmos de danças católicas", através das coreografias popularizadas pelas músicas do Padre Marcelo Rossi²¹ no final da década de noventa. Nesse sentido, foi no cruzamento de diversas lições e ensinamentos dançantes que comecei a compor e construir a minha identidade como um corpo que dança.

No que se refere às matrizes estéticas da mídia, Santos (2009) oferece um estudo extenso e interessante sobre as danças presentes no contexto midiático em seu trabalho de doutorado intitulado *Lições de Dança no Baile da Pós-Modernidade: Corpos (Des)governados pela Mídia*. Nessa tese, o autor investiga uma diversidade de manuais que contêm e disponibilizam lições e ensinamentos relacionados à dança, presentes em videocliques nacionais e internacionais, comerciais, propagandas de televisão, jornais, capas de revistas, anúncios publicitários, filmes de dança, sites, desenhos animados, blogs, plataformas de vídeos, programas de auditório, reality shows, além de outros contextos sociais como bailes, festas e situações em que a dança é consumida, praticada e produzida.

A pesquisa de Alyne Rehm (2015), intitulada *Corpos Possíveis: Corpo, Dança e Análise do Discurso* aborda o corpo em vários períodos históricos, contextos sociais e políticos, analisando diferentes sentidos e significados, especialmente na relação com o corpo que dança. Essa pesquisa, em um de seus capítulos, proporciona uma reinterpretação das danças midiáticas em diálogo com a contemporaneidade. É importante considerar que os estudos de Santos (2009) e Rehm (2015) foram produzidos em períodos temporais consideravelmente diferentes. Desde então, é provável que uma série de novos formatos e lições tenham surgido, intercambiado e possibilitado outras interpretações e abordagens à dança. Portanto, é crucial manter o diálogo com a contemporaneidade, dado que a evolução contínua das mídias e das

²⁰ O gênero não é uma simples categoria analítica; ele é, como as intelectuais feministas têm crescentemente argumentado, uma relação de poder. Assim, padrões de sexualidade feminina são, inescapavelmente, um produto do poder dos homens para definir o que é necessário e desejável — um poder historicamente enraizado (LOURO, 2000).

²¹ Sacerdote católico, cantor e escritor brasileiro.

práticas de dança influencia as análises atuais.

Enquanto na minha geração era comum dançar através da televisão ou do rádio, hoje, com a ascensão da internet e dos meios de comunicação, essas possibilidades vêm se ampliando, diversificando e até mesmo redefinindo-se, como destacam Isabel Marques e Fabio Brazil (2014). Além dos espaços da internet, a dança se encontra presente nas plataformas de streaming como Netflix, Amazon Prime e Globoplay, e se tornou uma tendência nas redes sociais como Instagram e TikTok, entre outras redes sociais e aplicativos de telefones móveis. Isso tem atraído um público notavelmente diversificado, incluindo adultos, crianças e adolescentes. Embora não pretenda aprofundar a discussão sobre essas plataformas não posso deixar de observar e questionar como o consumo e interação com essas práticas de dança tem influenciado e moldado a subjetividade das minhas experiências e dos/as meus/as alunos/as.

A tese de doutorado de Silva (2018), intitulada *Dança na Educação Básica: Uma Análise da Produção de Conhecimento à Luz da Teoria Corpomídia*, aborda considerações relevantes nesse contexto. Além de reconhecer as inúmeras contribuições dessa produção para o campo das políticas curriculares de dança, a formação de professores/as e a reavaliação do papel político do corpo e da dança no ensino formal, gostaria de destacar o que a autora discute sobre as danças midiáticas. Segundo Silva (2018), a presença das danças nas mídias de comunicação é uma constante, podendo ser identificada em filmes, musicais e várias produções que incluem cenas de dança, assim como aquelas criadas com o pensamento de vídeo-arte e vídeo-dança²². Isso pode explicar por que programas e atrações tanto na televisão aberta quanto nos canais por assinatura têm investido em programas desse gênero voltados para públicos de todas as idades, desde crianças e adolescentes até adultos.

Ao conectar as ideias de Silva (2018), Santos (2009) e Rehm (2015), chego à conclusão de que minha imersão nas danças midiáticas televisivas²³ e nos conteúdos consumidos por meio de vídeos no YouTube e DVDs proporcionaram-me várias instruções de dança que moldaram e educaram a

²² Produto híbrido realizado na mistura da dança com a linguagem do audiovisual.

²³ [...] conceito de midiaticização e de como tal processo possibilita as estratégias de operação de um dispositivo pedagógico midiático. Um dispositivo que opera com processos e estratégias de subjetivação e governamento e aponta para a necessidade de entender como estão envolvidas questões relativas ao biopoder e à biopolítica nos tempos atuais [...]. Santos (2009, p.28)

minha compreensão sobre o que é a dança e como ela deveria ser dançada. Além disso, essas experiências permitiram-me assimilar discursos sobre diferentes tipos de corpos que dançam, diferentes estilos de dança, bem como discursos sobre gênero e os próprios sujeitos dançantes, como os ligados ao pagode, funk, axé, *pop dance*²⁴, *hip hop*²⁵, entre outros.

Nessas lições dançantes presentes em novelas, filmes, programas de TV e vídeos da internet, os passos e ritmos das danças acabavam reforçando discursos binários de gênero, em que, por vezes, a mulher era apresentada em posições de passividade e submissão ao homem. Isso destaca como as danças midiáticas não apenas ensinam técnicas de dança, mas também perpetuam normas culturais e sociais que podem ter implicações sobre a maneira como vemos os gêneros e os corpos na sociedade. Isso porque, as influências nas estéticas dessas danças vão além da expertise técnica e das táticas de ensino. Elas também estão intrinsecamente ligadas a concepções de gênero e sexualidade. A pergunta sobre quem dança, por que dança e como homens ou mulheres devem dançar não é apenas uma questão de movimento, mas carrega significados culturais e implicações sociais.

Dessa forma, percebo um interesse nas danças da mídia televisiva em dar visibilidade a corpos que são socialmente considerados belos, geralmente magros, brancos, heterossexuais e com aparência jovial e/ou esteticamente desejável. Em contrapartida, essas danças tendem a marginalizar aqueles/as que ocupam posições culturalmente desprivilegiadas, como sujeitos gordos, negros e da comunidade LGBTQUIAPN+. Um exemplo marcante é a dupla de funk carioca formada por Sergio Braga Manhães (MC Serginho) e Marco Aurélio (Lacraia)²⁶, que ganhou destaque no Brasil em 2004 com as músicas "Égua Pocotó" e "Vai Lacraia". Esse ritmo invadiu meu ambiente doméstico, evidenciando como certas danças podem influenciar nossas percepções sobre corpo e identidade.

O propósito de mencionar esse fato não se restringe apenas à memória

²⁴ É um subgênero de dança que se originou no final da década de 70 e início dos anos 80 este ritmo originou-se em boates com a intenção de ser dançante e também adequada para as rádios nos Estados Unidos em uma pequena cidade americana chamada Fresno na Califórnia.

²⁵ Trata-se de uma cultura popular que surgiu entre as comunidades afro-americanas no subúrbio de Nova York na década de 70, além da música que é uma das principais manifestações, o hip hop inclui dança, grafite como forma de representação.

²⁶ Foi uma dupla de funk carioca e que emplacou sucessos com os *hits* "Égua Pocotó" e "Vai Lacraia". MC Serginho é nome artístico de Sergio Braga Manhães e Lacraia nome artístico de Marco Aurelio da Silva.

afetiva de um ritmo de dança que marcou uma fase da minha vida, mas sim ao exame das políticas de poder que identifico por trás dos investimentos nas danças da cultura da mídia televisiva. Essa análise é especialmente relevante quando se trata de corpos que divergem da taxonomia do corpo biológico. A dança, nesse contexto, não é somente um produto a serviço do entendimento midiático e da audiência da televisão brasileira; é fundamental considerar que os corpos LGBTQIAPN+ nesse contexto temporal ao qual eu me refiro, raramente eram retratados com frequência na mídia, e quando eram, frequentemente eram expostos a situações de constrangimento, piadas e brincadeiras de mau gosto, além de discursos que perpetuavam a LGBTQIAPN+fobia.

Também parece ser uma estratégia das danças midiáticas estimular e incentivar os indivíduos a exercerem uma autodisciplina e um governo sobre seus próprios corpos, como destacado por Santos (2009). Isso é evidenciado pelo valor atribuído à eficiência das performances coreográficas. Esse valor comercial revela-se como uma forma de status social, levando os indivíduos a aspirarem a se assemelhar aos/as seus/as artistas ídolos/as. De forma semelhante, Dias *et al.* (2022) explicam como essas estratégias operam, seja através de repetição minuciosa ou por meio de comandos explícitos. Diante disso, caracterizam essas estratégias como uma forma de apropriação do capitalismo.

Nessa mesma linha de raciocínio, Santos (2009) afirma que a mídia desempenha um papel fundamental na influência sobre como os corpos se relacionam socialmente com a dança. Ele argumenta que, na busca por prestígio e aceitação social, os indivíduos tendem a adotar determinadas tendências comportamentais. Dias *et al.* (2022) corroboram essa perspectiva, destacando que esse desejo está intrinsecamente ligado ao objetivo de atingir a performance desejada a fim de ser aceito pela sociedade e alcançar um status social almejado (DIAS *et al.*, 2022). Foi dessa maneira que essas danças e formas de dançar foram gradualmente introduzidas em minha vida. Por um lado, eu desejava dançar como os/as artistas e dançarinos/as que via na televisão, e por outro lado, percebia que essas danças me permitiriam incorporar gestos, expressões, referências, valores, comportamentos dançantes e repertórios estéticos-coreográficos.

Concordo com a afirmação de Santos (2009) sobre as danças midiáticas, onde ele aponta a existência de um ethos pedagógico que, como ele destaca, [...]” participa da constituição de sujeitos dançantes revelando um complexo e

multifacetado jogo de saberes/poderes que envolve o corpo e sua relação com a dança" [...] (p. 78). Com base nessa explanação e reconhecendo que as maneiras de representar, apresentar, simbolizar e dar significado aos discursos das lições de dança estão sujeitas à ação de micropolíticas de saberes e poderes, como colocado no pensamento foucaultiano, torna-se crucial observar que corpos e danças que dançam e os que acabam excluídos desses eventos dançantes (SANTOS, 2009).

Assim, posso afirmar que ao entrar em contato, interagir e participar das danças da mídia televisiva, era possível perceber além de lições, ensinamentos e saberes específicos, características de passos, estilos de dança e múltiplas orientações. Isso significa que, ao dançar as coreografias do Grupo É o Tchan, como rebolar a bunda, requebrar, imitar o jacaré²⁷, acompanhar os ritmos do grupo Parangolé de Léo Santana e de Claudinho e Buchecha²⁸, dançar as músicas de Daniela Mercury²⁹, assistir aos videoclipes de Michael Jackson³⁰, as coreografias da Xuxa³¹, e até a dança dos dedinhos da Eliana³², estava me inscrevendo no cruzamento de diversos discursos dançantes.

Conforme coloca Santos (2009, p. 153), os textos das danças midiáticas são uma prática cultural e social que " [...] estabelecem juízos, classificam, definem, configurando muitas vezes de maneira decisiva os significados dos corpos que se movimentam [...]" (p. 153). Nesse contexto, "focar nos corpos que dançam permite explorar gênero, etnia, aspectos geracionais e sociais, bem como tribos, entre outros, que estão sendo postos em cena" (SANTOS, 2009, p. 152). E quanto às referências consideradas masculinas que apareciam nas danças que eu praticava?

Na minha geração, a presença de corpos masculinos na dança era bastante escassa, sendo esse universo predominantemente feminino. Na formação dos diversos grupos e artistas que me inspiravam, Jacaré do grupo É o Tchan era uma das poucas referências masculinas que eu tinha na época. Claro, pode ter havido

²⁷ Edson Cardoso dançarino do grupo é o Tchan.

²⁸ Dupla formado pelos cantores brasileiros Claudio Rodrigues de Mattos (Claudinho) e Claucirlei Jovêncio de Souza (Buchecha) e que emplacaram seus sucessos em 1995.

²⁹ Daniela Mercury de Almeida é uma cantora e bailarina baiana e que ficou bastante conhecida no Brasil por ser a rainha do axé baiano.

³⁰ Michel Jackson foi um cantor, compositor e dançarino norte-americano.

³¹ Maria das Graças Xuxa Meneghel é uma cantora, atriz, empresária e apresentadora que ficou popularmente conhecida como rainha dos baixinhos, construindo um dos maiores impérios de entretenimento infanto-juvenil na década de 90.

³² Eliana Michaelichen Bezerra é uma cantora, empresária e atriz ficou bastante famosa por comandar programas de auditório na televisão brasileira como o Bom Dia & Cia do SBT.

outras, mas estou aqui compartilhando as memórias as quais me lembro. Tanto é que, quando me reunia para dançar com minhas primas na adolescência, elas costumavam me apelidar com o nome desse personagem.

Latino³³, outro artista que explodiu nos anos 2000, misturando estilos como pop music, dance pop e freestyle³⁴, também foi um personagem masculino que me influenciou. Além disso, os ritmos dançantes do *funk melody*³⁵ da dupla Claudinho e Buchecha também tiveram impacto. No cenário nordestino, fui envolvido pelas letras e pelas performances de dança de bailarinos/as de bandas de forró como Aviões do Forró, Calcinha Preta, Limão com Mel, Mastruz com Leite, Magníficos, entre outras. Nos movimentos de quebradeira, rebolado e gingado das músicas de Xandy, do Harmonia do Samba, destaco o ritmo "vem neném"; e também a transição de estilo musical da dupla Sandy e Júnior, do sertanejo raiz e caipira para arranjos e elementos de ritmos do teen pop³⁶, dance pop e pop rock³⁷.

Maknamara (2011), embora não seja um pesquisador do universo da dança, mas sim de objetos que se mostram transversais às pedagogias que estudam artefatos midiáticos, demonstra em sua tese de doutorado como as letras presentes nos repertórios de músicas de bandas de forró nordestinas, como Calcinha Preta, Aviões do Forró e Magníficos, influenciam e atuam na formação da subjetividade dos sujeitos. Para esse pesquisador, esses discursos presentes nas letras das músicas utilizam diversos mecanismos e estratégias reguladoras, levando os/as consumidores/as a agirem de várias maneiras e constituindo múltiplas subjetividades. Semelhantemente, se Maknamara (2011) concentrou-se em observar esses fenômenos nas práticas do forró eletrônico, eu busco repensar o modo como essas

³³ Roberto de Souza Rocha e conhecido popularmente como latino é um cantor, compositor, produtor e músico que fez muito sucesso no Brasil na virada da década de noventa e anos dois mil. Coleciona ritmos de sucesso tais como: Festa no Apê (2004), Me leva (1994), Renata (2004) e Não Adianta Chorar (1994).

³⁴ Pop music termo originado nos Estados Unidos na década de 50 e estilo de música caracterizado pela simplicidade das melodias e das letras fáceis de decorar. Freestyle gênero de música eletrônica surgida em nova York na década 80. Pop dance constitui um estilo de danças urbanas originado da cultura de Hip Hop.

³⁵ Ritmo que mescla batidas de funk com elementos do *Miami Bass*, derivado do hip-hop americano (que bombava nos subúrbios usando e abusando de *samplers* e bateria eletrônica) e letras que falavam de amor.

³⁶ Surgiu na década de 50, tendo como seus expoentes músicos como Roy Orbison e Del Shannon. Estilo de música americana que usa elementos do rock, porém com uma pegada mais leve, dançante.

³⁷ Trata-se de um subgênero da música Pop americana e que foi originada na década de 50 e que tem como seus públicos-alvo pré-adolescentes e adolescentes. Incorpora elementos da música eletrônica, hip hop, rock, etc.

técnicas e estratégias têm ocorrido e continuam a ocorrer nos repertórios de dança da mídia televisiva, incluindo a reflexão sobre questões de gênero e sexualidade.

Isso me faz lembrar algumas dificuldades e resistências que Souza (2015) relata encontrar em suas aulas de dança. Ela menciona que, ao contrário das moças, frequentemente observa em suas aulas o desconforto de sujeitos do sexo masculino, o desânimo, a recusa deles em fazer os exercícios, o uso de piadas e que, mesmo para alunos mais flexíveis em termos de pensamento e comportamento, a prática da dança parece associar-se de maneira inflexível à homossexualidade. Ao questionar neste texto minhas próprias narrativas dançantes, compartilho da afirmação de Andreoli (2011), que sugere que homens que dançam parecem ter que justificar suas sexualidades à sociedade. Em outro exercício de reflexão semelhante no livro "Dança, Gênero, Sexualidades, Narrativas e Performances", o autor chama a atenção para uma discussão atual, afirmando que os processos de construção corporal de homens e mulheres na dança são distintos, bem como os repertórios subjacentes à organização coreográfica e os códigos presentes nas experiências dançantes.

Essas diferenciações são observadas por Andreoli (2019) nas técnicas corporais, nas posturas, gestos, ações que organizam as diferentes danças. Ele ressalta que a ênfase nesses aspectos produzem a "falsa noção de que homens e mulheres possuem diferentes energias, como se essas diferenças fossem produtos de uma essência misteriosa que homens e mulheres carregam dentro de si" (ANDREOLI, 2019, p. 14). Portanto, neste trabalho, procuro analisar como se organizam e consolidam no senso comum as noções de gênero e sexualidade na dança, partindo de discursos que inter-relacionam e tensionam a produção de sentidos subjetivos.

É importante ressaltar que essa discussão não tem relação com o objetivo de desvalorizar a homossexualidade (uma identidade frequentemente estigmatizada socialmente) em relação à heterossexualidade (identidade validada pelas normas dominantes). Em vez disso, busco problematizar discursos subjacentes as verdades naturalizadas e os regimes de poderes de conhecimento que esses discursos ocultam ou revelam, independentemente se os indivíduos que dançam sejam heterossexuais ou não. Isso inclui também localizar marcas dos efeitos desses discursos na minha própria constituição como sujeito hétero e professor de dança. A respeito desse ponto, concordo com Souza (2015) ao expor que a relação de sujeitos do sexo masculino com a dança pode ser um terreno "[...] fértil para que muitas representações de

gênero, sexualidade, dança e corpo circulem e interpelem os envolvidos nessa prática" (SOUZA, 2015, p. 170).

E isso se aplica diretamente à minha experiência. Estar envolvido como a docência em dança me faz questionar certos discursos e comportamentos naturalizados em minhas práticas, que muitas vezes se alinham com construtos de masculinidade e heterossexualidade hegemônicas. Em minha trajetória pelas danças de salão, por exemplo, testemunhei a manutenção de estruturas machistas e heteronormativas que moldavam a estética e os discursos dessas danças. Seja na salsa, forró, zouk (derivado da lambada), tango, ou outros estilos, muitas vezes eu era compelido a assumir aspectos de força, virilidade e comportamentos machistas.

A leitura do artigo *Para Além de Damas e Cavalheiros: uma Abordagem Queer das Normas de Gênero nas Danças de Salão*³⁸ de Pazzeto e Samways (2018) investiga como as noções de gênero se manifestam nos espaços de formação tradicionais das danças de salão. Ao designarem papéis de "damas" às mulheres e "cavalheiros" aos homens, essas danças reforçam a divisão binária normativa, colocando as mulheres em posição de submissão e mantendo o modelo patriarcal e heteronormativo. Além disso, essas construções de diferenciação baseadas em danças para corpos "masculinos" ou "femininos" não estão limitadas apenas à relação com os contextos midiáticos, mas penso que também permeiam outras instâncias sociais, como a escola.

Sobre essas percepções, Souza (2015) aponta que "[...] existem algumas formas de dança que são vistas como masculinas e algumas vezes é atribuído grande valor aos meninos que dançam (muito bem) em festas, o que lhes confere certo status em sua comunidade" (p.20). Além disso, a presença das temáticas de gênero e sexualidade ganha forma e eco nas práticas pedagógicas como docente, e tenho percebido a sala de aula de dança como um espaço potente para abordar essas questões. Nessas situações, tenho desafiado e questionado discursos machistas e homofóbicos, tendo como referência a minha própria masculinidade e heterossexualidade, influenciada em grande parte por instituições e discursos reguladores, como a família e a igreja. Também trago danças do repertório dos/as estudantes para o centro dos debates para problematizar tais noções a partir do corpo.

³⁸ São designadas danças de salão as danças que são dançadas em pares, geralmente constituídas por um casal formado por um homem e uma mulher, sendo que seus diferentes ritmos prezam por estruturas de passos variados no salão harmonizando-os tanto em relação a parceira como com a música (VOLP, 2010).

É curioso perceber como a produção da sexualidade nesses casos está intrinsecamente ligada a uma concepção naturalizada sobre a dança, em vez de ser vista como um construto histórico-social. O que define uma dança como sendo para homens ou mulheres? Quem estabelece essas normas e verdades? Por que os homens sentem tantas inseguranças em dançar e frequentar aulas de dança? Como a dança influencia a construção da homoafetividade e heterossexualidade? De que maneira corpos são validados socialmente para a dança, enquanto outros são excluídos?.

Questionar essas normas hegemônicas é um dos assuntos aos quais tenho me dedicado, com o compromisso de repensar um espaço diverso no aspecto estético e subjetivo, onde todos/as possam dançar, independentemente de seus biotipos e experiências corporais, gêneros e orientações sexuais na escola. E ao abordar o tema da escola na seção seguinte, aproveito a oportunidade para desvendar alguns dos sentidos e discursos das danças em relação ao meu processo de escolarização na educação básica.

4.3 O sujeito dançante na educação básica

Se hoje me vejo impelido a estudar, pesquisar, mapear e compreender as danças que vêm sendo dançadas e constituem o repertório dos/as estudantes no contexto dos processos educacionais, agora farei o exercício de refletir criticamente que discursos de dança estiveram presentes na minha formação como estudante da educação básica. O que dancei? O que essas danças me ensinaram? Que conceitos de corpos apareciam vinculados a essas práticas? Começar perguntando parece ser um bom caminho para problematizar alguns desses sentidos.

Isabel Marques (2012), pesquisadora dos processos educacionais em dança, chama atenção para o fato de que é importante repensar os trânsitos que se dão entre corpo, dança, escola e sociedade. Ao concordar com a autora, entendo que repensar a dança na escola se faz numa relação não apartada da sociedade, pois a escola, como instituição social, é atravessada por aquilo que é produzido, consumido, sentido, pensado e ressignificado pelos sujeitos que nela habitam. Sendo assim, a minha relação com o ensino básico, inicialmente no ensino fundamental, me possibilitou algumas experiências com a dança, porém em homenagens de datas comemorativas.

Eu, particularmente, via esse momento como bastante esperado; a sensação de dançar parecia me trazer uma sensação de liberdade e válvula de escape, já que grande parte do tempo na escola não havia espaços para atividades que colocassem o corpo em movimento. As atividades de dança, se é que poderiam ser chamadas assim, embora não integrassem o 'currículo oficial' (CHAR; PARAÍSO, 2020), funcionavam como uma espécie de recurso para tornar o espaço escolar mais atrativo e menos entediante (STRAZACAPPA, 2001, 2003, 2006; MARQUES, 2012), atribuindo à dança a função de hobby.

Quando menciono 'currículo oficial', estou me referindo especificamente às disciplinas que carregam o status histórico de conhecimentos obrigatórios e que a perspectiva da Sociologia das Ausências de Santos (2002) nos ajuda a entender ao problematizar o currículo como espaço de disputas daquilo que deve ser ensinado e invisibilizado. Curvelo (2013) explorou essas discussões em sua dissertação de mestrado ao estudar os processos concernentes à inserção e a invisibilização da dança nas aulas da disciplina de arte na rede estadual de ensino

médio de Salvador. Como resultado, essa pesquisadora percebeu a invisibilidade da dança nos segmentos de educação pesquisados, e as poucas instituições que ofereciam essa linguagem artística ela irá designar como iniciativas que se mantinham como focos de resistência.

Para Curvelo (2013), enquanto as disciplinas consideradas obrigatórias são sustentadas pelas secretarias de educação e por determinados paradigmas sociais, o ensino de arte, mesmo sendo obrigatório e garantido pela legislação educacional vigente, apresenta menor “valia no que tange à sua carga horária e à incompreensão de ser uma área produtora de conhecimento, o que contribuiu para a permanência sutil e complexa de sua invisibilidade” (CURVELO, 2013, p. 14).

Na minha realidade de estudante de educação básica, essa invisibilidade da dança se daria de várias formas, seja pela valorização conferida às disciplinas que instrumentalizavam a promoção do conhecimento racional-tecnicista, seja pela pouca presença dela no ensino de arte no currículo, ou da sua total invisibilidade no referido componente e em alguns níveis de ensino. E, pensando de forma mais ampla, de matrizes curriculares que estudassem o corpo para além de exercícios e práticas disciplinadoras, como via nas aulas de educação física, além de discursos relativos a preconceitos de gênero, como se a dança se limitasse a uma prática feminina.

Não muito diferente das referências às danças da mídia, grande parte da minha trajetória no ensino fundamental viria a experimentar a dança na perspectiva de coreografia por meio de cópias e reprodução de passos transmitidos pelos/as professores/as que assumiam funções de coreógrafos/as nas épocas de festejos escolares. Em situações de apelos a clichês e com coreografias em que todos/as dançavam de modo igual e em uníssono, todo ano letivo já era esperado pelos/as alunos/as apresentações no dia do índio, páscoa, mães, pais, soldado, natal e por aí vai.

Mesmo nos dias de hoje, como professor, venho percebendo com certa frequência esses episódios se repetindo, ao menos com o lugar de fala que venho ocupando como sujeito que ensina dança na educação básica e na educação técnica-profissional. Tenho observado alguns discursos dessa natureza, seja por parte de professores/as, alunos/as, gestores/as ou demais profissionais da comunidade escolar. Com isso, percebo um imaginário naturalizado sobre a dança ainda orientado por condutas pedagógicas atreladas a um discurso romântico. Isso

é algo que discuto em um dos capítulos do meu TCC, onde identifiquei que nas escolas públicas e privadas de Jequié, essa abordagem era tratada como uma prática "[...] “espontaneísta e tecnicista, de modo que seu lugar nessas instituições acabava, na maioria das vezes, sendo nas festinhas de final de ano” (PAIXÃO, 2015, p. 22).

Como a dança não fazia parte do currículo da escola, nem como componente extracurricular, e como na época não havia formação específica, concursos públicos, além de que, nesse período do final dos anos noventa e início dos anos dois mil, muito provavelmente não havia um número suficiente de profissionais habilitados/as para o ensino dessa arte na escola, penso que seria demasiado esperar algo além dos formatos de dança que me eram disponibilizados. Quero dizer, com isso, que meus/as professores/as associavam a dança a coreografias, tratando-a como se fosse uma espécie de dom dado por Deus. Esse critério me induzia a entender que havia corpos aptos e não aptos para a dança.

Assis (2018), ao refletir sobre essa questão e ao mostrar-se atento ao estudo das pedagogias de ensino da dança, afirma que uma problematização nesse sentido é necessária. Para esse pesquisador, não são raras as aulas de dança que ainda parecem operar na prescrição de modelos e discursos hegemônicos, legitimando corpos supostamente ideais (vale ressaltar que quase sempre o balé é apresentado como referência universal de corpo), como se a dança fosse uma aptidão inata a alguns corpos. Isso me leva a pensar que "[...] padrões de desempenho desenhados a priori não levam em consideração as diferenças e persistir em modelos fixos de currículo pode contribuir para a reprodução das desigualdades sociais" (SANTOS, 2018, p. 28).

Os ritmos que experimentei dançar no ensino fundamental não seguiam uma linha ou técnica específica; os movimentos eram simples, frequentemente de gestos realizados com os braços e enfatizando o nível alto da dança³⁹, o que parecia remeter a referências de danças praticadas em alguns templos de matrizes judaico-cristãs. Por outro lado, a oportunidade dos/as estudantes participarem das apresentações de dança nos projetos dessa escola estava condicionada a determinadas circunstâncias, seja para punir ou torná-los/as

³⁹ Quando o/a dançarino/a dança realiza movimentos em pé.

obedientes. Nesse sentido, Falkembach (2019) afirma que "a escola educa o sujeito disciplinado a controlar sua mobilidade para segui-la. Então, quando a dança, na escola, faz proposições desvinculadas da norma, ou num espaço em que há ausência desta, há tensão" (p.05).

Considero os efeitos desses discursos bastante prejudiciais, pois entendo que práticas e atitudes como essas passam a impressão de que dançar é uma atividade condicionada a determinados biótipos de corpos. A razão pela qual destaco essas discussões ocorre porque não são poucos os relatos de colegas e amigos/as que ouço sobre experiências escolares onde dizem que não sabem dançar ou que sofreram algum tipo de bullying em alguma apresentação relacionada à dança na escola. Isso acontece porque eram vistos como corpos inábeis fora de um padrão, ou porque lhes disseram que não tinham jeito para a dança, permeando relatos acerca das normas de gênero e sexuais.

Situações como essas podem ser um obstáculo para a entrada de sujeitos na dança, afastando a possibilidade de corpos e gêneros diversos dançarem sem sentir a pressão de se encaixarem em um padrão social valorizado pelos discursos de determinada dança. Por que essa percepção é tão forte em nossa sociedade? Penso que uma pergunta como essa me leva a repensar o papel da dança na sociedade, como cultura, arte, forma de conhecimento e sua importância na construção de nossas subjetividades como sujeitos socioculturais e holísticos.

Como venho mencionando, essa compreensão envolve desconstruir preconceitos historicamente internalizados na cultura e na sociedade, discursos que aceitamos como naturais sobre o que é dança, o que são corpos, corpos que dançam, gêneros e identidades sexuais. Em outras palavras, quem dança, por que dançam e quais significados estão por trás das danças que produzimos, seja nas experiências institucionalizadas ou nas que consumimos cotidianamente em situações informais. Isso requer um esforço cotidiano de minha parte e que também é instigante, e tenho me dedicado a isso em meu exercício profissional diário.

E falo isso porque em nossa sociedade é recorrente a recusa e a resistência de homens à dança (ANDREOLI, 2011). Percebi essa questão desde minhas primeiras experiências no ambiente familiar e que se estendeu para as práticas como estudante no ensino formal. Para Falkembach (2019), as tensões surgem porque o corpo-sujeito dos saberes da dança nem sempre é o corpo-

sujeito da escola - os saberes da dança nem sempre são reconhecidos como saberes escolares (FALKEMBACH, 2019). Eu, por exemplo, era um dos poucos do sexo masculino que se arriscava a dançar, e os/as professores/as, percebendo que tinha "certo talento", me davam posições de destaque nas apresentações.

Isso me faz lembrar um texto de Strazzcappa (2001) em que ela reflete sobre o ensino de dança na escola. Ela é incisiva ao dizer que toda educação é uma educação do corpo, seja pela ausência ou pela presença do movimento. Para essa pesquisadora, o sistema educacional é uma fábrica que busca produzir corpos - corpos inertes, dóceis, obedientes, receptivos e perpetuadores do sistema dominante. Marques (2012) afirma que a invisibilidade dos saberes da dança na escola tem relação com propósitos pedagógicos ligados à pedagogia tradicional, que advém das posturas dualistas e racionalistas de conhecimento.

Concordo com essa autora, pois considero que a dança na escola, mesmo podendo ter um caráter transgressivo/subversivo, cabe ponderar que ela não está isenta do exercício de governar (SANTOS, 2009). Ao observar essa questão, percebo que o ensino dessa arte no currículo corre o risco de também submeter suas propriedades a estruturas e pensamentos inscritos no utilitarismo do discurso pedagógico tradicional escolar, indo contra o que Paulo Freire (1997) chama de ensino emancipatório e libertador, transformando-o em mera transmissão de repertórios (MARQUES; BRAZIL, 2014).

Portanto, é fundamental tomar cuidado com as estratégias impostas por muitos discursos de inserção da dança na escola, que muitas vezes parecem sedutores e revolucionários, mas que, quando analisados com certa atenção, atribuem à dança o papel de instrumentalização/docilização dos corpos para o sistema educacional (FERREIRA, 2015), assim como as outras disciplinas curriculares já o fazem ou têm a pretensão de fazer. No meu caso, na escola, essa disciplina era percebida de várias maneiras, seja pelas pedagogias e discursos que orientavam as práticas pedagógicas de meus/as professores/as, seja na organização rígida de tempos e espaços de aprendizado, seja na forma como as relações entre professor/a e aluno/a eram hierarquizadas, transmitindo a ideia de que o/a professor/a detinha o conhecimento e o/a aluno/a era uma "tábula rasa".

Com isso, acabava se impondo que, mesmo em situações de datas comemorativas, a dança precisasse atender aos formatos disciplinares vivenciados em diferentes outras situações da rotina escolar, imposta a nossos

corpos. Aprendi com Assis (2018) que o modo como o/a professor/a compreende seu corpo (isto se aplica a todo/a docente, independentemente de ser ou não da área da dança) está intrinsicamente ligado às condutas pedagógicas que esse sujeito assume ao longo de sua trajetória profissional. Ou seja, a personalidade do/a professor/a não pode ser separada de sua profissão, como reiterado por Nóvoa (2017).

Essa reflexão acrescenta um elemento importante à discussão, que deve interessar não apenas a professores/as de dança, mas também a docentes de outras áreas de conhecimento. Como os/as professores/as que atuam na educação básica estão compreendendo seus corpos e de que maneira as inscrições dos discursos que eles/elas carregam orientam suas práticas pedagógicas? “Ou que tipo de práticas educativas está sendo produzidas na sociedade e, de modo especial, na escola, sob a ideologia neoliberal, a fim de ajustar a educação às necessidades da globalidade”? [...] (SILVA, 2009, p. 43). Ainda nesse exercício de refletir o corpo na educação Silva (2009) volta a perguntar: “Que tipo de homem (e acrescento mulher), de corpo se pretende formar hoje? [...]. [...] Ora, como podemos pensar em uma educação neutra em uma sociedade de classes”? (IDEM, p. 43). Me sentindo provocado pelas discussões da autora, me arrisco a fazer algumas suposições das minhas experiências, desde que se entenda que não estou buscando uma única interpretação válida e possível.

Julgando pela forma como meus/as professores/as lecionavam e proferiam seus discursos, eu diria que muito provavelmente a maneira como eles/elas educavam nossos corpos era refletida na pedagogia do exemplo, que lhes servia de referência na relação que tiveram com seus/as professores/as. Essas marcas podem estar sustentadas sob o discurso de que a educação eficaz requer práticas autoritárias, pouco dialógicas e métodos rígidos. Nesse contexto, Freire (1997) enfatiza que essa educação, que leva professores/as a serem opressores/as e discentes à condição de oprimidos/as (na maioria das vezes), está enraizada no sistema educacional como uma pedagogia bancária, que não permite que o/a educando avance em direção à autonomia crítica e à liberdade.

Baseado nessas considerações, percebo que por trás das teorias curriculares, científicas e das práticas pedagógicas que orientam os discursos dos/as professores/as, como afirmam Louro (2000), Nóbrega (2010), Greiner

(2005) e Porpino (2018), há uma concepção de corpo-ferramenta, que reduz o sujeito a um conjunto de ossos e músculos, uma matéria inerte a ser disciplinada. No caso da escola, essa percepção, além de ensinar o corpo à passividade e submissão, levava a acreditar que éramos apenas sujeitos biológicos, como se nossas mentes fossem separadas de nossos corpos. Apesar do discurso de corpo dualista e de sujeito obediente, dançar no ensino fundamental foi uma experiência que fortaleceu minha relação com arte a dança, a ponto de, no ensino médio, como líder de turma, eu sempre buscar uma forma de estar envolvido e coordenar projetos relacionados à arte em várias disciplinas desde as que mantinham conexões artísticas e mesmo aquelas que se mostravam distantes.

Dessa forma, o ensino médio na escola estadual da cidade onde eu morava ampliou as oportunidades de vivenciar a dança, embora ela não fizesse parte do currículo regular das disciplinas nem de projetos extracurriculares. Contudo, assim como no ensino fundamental, as questões de gênero e sexualidade permearam as práticas. Era como se praticar dança fosse contrário às condutas de alguns colegas do sexo masculino na turma, mas, apesar da resistência e dos preconceitos, eu conseguia fazê-los dançar nas apresentações que coreografava. Parte dessa resistência estava relacionada à construção de discursos e preconceitos sobre o que era considerado movimento de homem e movimento de mulher.

Portanto, "numa sociedade em que esses significados são tão proeminentes, é uma tarefa difícil para a escola problematizar esses preconceitos, porque a escola também reproduz esse discurso" (FALKEMBACH, 2019, p.10). Concordo com a afirmação de Ferreira (2001) sobre a arte, quando ela diz que talvez essa questão seja amenizada quando a educação contar com professores/as que vejam a dança como um conhecimento sistematizado no currículo, e não apenas como coreografias. É sob essa premissa que defendo a necessidade de professores/as de dança com formação específica, visão crítica e conhecimento sistematizado na educação básica, para trabalhar com essa linguagem artística de conhecimento. Como venho discutindo nesta escrita, a atuação do/a professor/a de dança vai além do ensino de códigos pré-estabelecidos (PAIXÃO, 2015).

No entanto, reconheço que estou abordando um campo recente de inserção no ensino universitário e na educação básica, em um país com

dimensões continentais e marcado por diversos contrastes regionais, culturais, sociais, políticos e econômicos, como o Brasil. Na prática, ainda há muitos estados e cidades brasileiras que estão desatualizados quanto ao conhecimento das normas legais e das políticas de obrigatoriedade do ensino de dança na escola. Além disso, muitas vezes, não há formação universitária disponível para capacitar profissionais que possam atuar no ensino básico. Isso se torna um obstáculo à entrada da dança nas escolas, impossibilitando a realização de concursos públicos para a área. Aliás, é típico ainda, diante dessa realidade, professores/as de outras áreas de formações, na maioria das vezes, assumirem o ensino da arte como forma de complementar suas cargas horárias, muitas vezes desconhecendo, subestimando e perpetuando discursos que marginalizam o campo de conhecimento.

Outro ponto relevante que acrescento a essa discussão é a introdução da Base Nacional Comum Curricular BNCC (BRASIL, 2017) de ensino fundamental, como um documento normativo e essencial para o delineamento de objetivos dos marcos educacionais de aprendizagens na educação básica, com foco especial na área de linguagens, códigos e suas tecnologias, que inclui as expressões artísticas. Assim, tenho percebido que a BNCC trouxe alguns retrocessos para o ensino das quatro linguagens artísticas validadas pela lei 13.278/16. Embora essa lei estabeleça a obrigatoriedade do ensino de dança, teatro, música e artes visuais como áreas autônomas de conhecimento no currículo da educação básica, a BNCC reconfigura essas especificidades artísticas como componentes da área de linguagens. Trazer essa questão à tona me faz perceber a possibilidade de futuras investigações, buscando compreender quais retrocessos esse documento traz para o ensino da dança seja na educação básica, na formação dos/as licenciados/as como na formação universitária na área.

Coordenar e coreografar apresentações artísticas nesse estágio da educação, sejam realizadas em algumas disciplinas em que eu via essa possibilidade, ou mesmo naquelas em que eu fazia questão de acrescentar uma abordagem artística, me proporcionou certo reconhecimento, não apenas entre meus/as colegas de turma, mas também em relação à escola de ensino médio em que estudava. Curiosamente, nessa instituição, tive uma professora formada em Artes Plásticas pela Escola de Belas Artes da Universidade Federal da Bahia. No entanto, seu trabalho estava focado em abordagens conceituais e teóricas desse

campo de conhecimento, sem espaço para o conhecimento de outras linguagens artísticas. Strazzacappa e Morandi (2006) relatam que essa predominância das artes visuais nas aulas de arte está relacionada também a lacunas na formação dos/as professores/as ou à superficialidade dada a algumas linguagens artísticas. Isso pode resultar em um foco em uma linguagem em detrimento de outra, como aconteceu comigo durante o ensino médio.

No ensino médio, embora compartilhem de algumas questões em comum, como o estudo do corpo, as aulas de educação física não me pareciam uma alternativa atraente para suprir minha afinidade com a dança. Talvez essa falta de identificação com a disciplina tenha surgido porque as atividades propostas nessas aulas pareciam reforçar atitudes machistas e preconceitos relacionados a gênero. É importante ressaltar que ao longo do processo educacional, a relação entre dança e educação física foi marcada por tensões em torno de conflitos históricos e sociais, já que a educação física se consolidou, por muito tempo, como a principal área de estudo do corpo na educação básica, muitas vezes incorporando conhecimentos específicos da dança (SANTOS, 2018).

Atualmente, esses tensionamentos ainda persistem, porém, com a expansão de cursos de graduação em dança nas universidades, seu reconhecimento como área de conhecimento e o avanço da área da licenciatura, além da existência de legislações como a Lei de Diretrizes e Bases 9.394/96, os Parâmetros Curriculares Nacionais de Arte de 1997, e diretrizes curriculares e educacionais especificando as competências do/a licenciado/a, essas questões passaram a ser fiscalizadas. Assim, diversas pressões de instituições públicas e privadas, representações de entidades, universidades, professores/as, artistas e pesquisadores/as passaram a questionar o direito legal de que o/a profissional que ensine essa linguagem artística na escola seja em licenciatura em dança e não em educação física.

Claro que sabemos que a existência da lei nem sempre significa atuação efetiva na prática e que a ausência da dança ainda é uma realidade muito presente em escolas brasileiras, inclusive de cursos de graduação em licenciatura que qualifiquem agentes para a área. Fato é que, na ausência da representação de um sindicato que possa fiscalizar as demandas pertinentes ao campo profissional e suas políticas públicas, a dança vem contando com o Fórum Nacional de Dança, desde 2001 quando foi criado. Conheci esse fórum quando estava cursando a

especialização em dança na UFBA e cheguei a acompanhar discussões relativas à preocupação de professores/as e pesquisadores/as da instituição e de outras partes do país, preocupados/as com as investidas da BNCC para o ensino de dança na área de linguagens, com receio de que a educação física se apropriasse de atribuições do/a licenciado/a em dança.

No meu ensino médio, as aulas de educação física muitas vezes se limitavam a atividades como futebol, o que também não despertava meu interesse, já que não era uma modalidade esportiva que me atraía. No entanto, em uma cidade como Ubatã, onde havia pouquíssimas ou quase nenhuma oportunidade de praticar dança informalmente, encontrei na igreja um meio de continuar em contato com essa arte. Foi lá que pude continuar explorando a dança e mantendo uma conexão com essa forma de expressão que me era tão significativa.

4.4 Um sujeito constituído nas práticas de dança na igreja

A relação entre dança e religião não é um fenômeno recente. Ao estudar a história das danças ocidentais, é possível observar evidências desse vínculo em diferentes momentos e contextos históricos, políticos, culturais e sociais. A história também revela que diversos povos, nações, grupos, corpos e indivíduos dançaram por uma ampla variedade de motivos. A dança ocorria em celebrações de nascimentos, eventos naturais (como sol e chuva), colheitas, casamentos, rituais de guerra, caça, adoração aos deuses, cerimônias fúnebres e muitos outros acontecimentos (FARO, 1986, 1988; RENGEL & LANGENDONCK 2006; BOUCIER, 2006).

Durante esta pesquisa, encontrei uma literatura que se dedica especificamente a estudar o corpo e a dança nos rituais litúrgicos cristãos, com foco principalmente em trabalhos de dissertações e artigos que exploram contextos das práticas evangélicas e católicas. Muitas dessas pesquisas buscam problematizar os processos criativos das experiências de seus/as participantes. Por exemplo, Gomes (2006) investiga a dança no catolicismo, Ribera (2017) estuda os significados do corpo no Antigo e Novo Testamento, Sena (2011) analisa a dança em grupos de jovens católicos, Batista (2020) se concentra nas danças evangélicas, e Caldeira (2008) explora o sagrado e o profano do corpo nos rituais litúrgicos, entre outros trabalhos.

Essas pesquisas publicadas indicam um interesse crescente de pesquisadores/as e artistas da dança nas interseções entre dança e religião. No entanto, meu objetivo aqui não é catalogar ou somar-me a esse corpo de estudos, mas sim questionar a construção de significados e sentidos vivenciados nas experiências dançantes como um sujeito cristão católico.

Ao investigar o papel do corpo nos rituais cristãos, Gomes (2012) observa que a dança, como expressão corporal artística, encontra seu lugar na história como uma forma de comunicação, humanização e transformação contínua. Ela se reestrutura ao longo do tempo, adquirindo suas características e particularidades. Para essa autora, assim como a história da dança evoluiu, a igreja também passou por um processo semelhante, reconhecendo o ser humano como uma entidade conectada ao divino e desejando conectar o indivíduo a uma divindade para expressar-se (GOMES, 2012).

Neste sentido, Ribera (2017) em seu livro *Corpo, Cultura e Educação* faz considerações relevantes sobre a construção de significados no contexto dos rituais cristãos. Especificamente no capítulo sobre a Genealogia do Corpo, ela explora representações históricas da corporeidade produzidas pelo cristianismo. Ribera destaca que no Antigo Testamento, o corpo é entendido dentro de um postulado dualista de materialidade versus alma, onde a alma possui primazia sobre o corpo como objeto principal de cuidado e educação. Ela observa que tanto o Antigo quanto o Novo Testamento apresentam uma visão dualista do ser humano.

Inspirado nas reflexões das autoras mencionadas sobre o corpo nos rituais cristãos, minha participação nas danças da igreja católica da paróquia de Ubatã foi caracterizada por apresentações metafísicas. Diante desse contexto, o corpo é visto como um instrumento de louvor, exaltação e representação de uma divindade, sendo inserido em discursos dualistas e práticas disciplinadoras. Nesse sentido, as danças na igreja católica têm a intenção de conduzir o indivíduo a reconhecer a presença da Trindade Santa, simbolizada pelo Espírito, e experimentar a alegria corporal (VALENTE, 2021).

Refletindo sobre isso, tenho considerado as ideias de Silva (2012a) sobre como, desde a época da sociedade disciplinar, os seres humanos foram treinados para se ajustarem a padrões de gestos e pensamentos que atendem às exigências do poder. Ela conduz um estudo sobre o movimento humano à luz das perspectivas do filósofo Michel Foucault e conclui que há uma conexão entre o poder, a produção de gestos e os discursos que moldam, educam, corrigem e constroem nossa

linguagem corporal. Silva ressalta que "exercícios mecanicistas eram detalhadamente trabalhados para obter eficácia nos movimentos, organização interna, habilidades precisas, gestos rápidos e padronizados" (SILVA, 2012b, p.13).

Sendo assim, meu primeiro contato com uma experiência de dança na igreja ocorreu por meio do grupo "Evangeliz'art". Este grupo já havia despertado minha atenção antes mesmo de eu me tornar membro, porque suas possibilidades de estilos de dança eram mais alinhadas com o que eu gostava de coreografar. Diferentemente de outros grupos da mesma igreja, esse grupo se distanciava da ideia de passos orientados pelas letras das músicas, como eu havia também visto em algumas danças praticadas em contextos evangélicos.

A noção de coreografar danças que representem uma narrativa linear, com início, meio e fim, e que todos/as possam entender, talvez reflita um pensamento semelhante ao da dança romântica, que era predominante nos balés de repertório⁴⁰ do século XVIII e na dança moderna do final do século XIX. Isso não se refere especificamente aos códigos das danças que praticava, mas à ideia de que a dança devia sempre transmitir uma história compreensível para todos/as. Outro aspecto interessante do grupo "Evangeliz'art" era sua abordagem tanto em dança quanto em teatro. Os/as participantes tinham a oportunidade de atuar em diferentes funções, como dançarinos/as, coreógrafos/as ou mesmo produtores/as, coordenando e organizando ações nos bastidores. Isso me permitiu desenvolver habilidades em coreografia, como dançarino e também em atividades de mediação e produção cultural em dança (PAIXÃO, 2020).

No que diz respeito ao trabalho corporal e coreográfico do grupo, não havia um enfoque específico em um estilo ou técnica de dança, uma vez que nenhum/nenhuma dos/as participantes tinha formação em dança. Havia muitos/as curiosos/as e entusiastas como eu, que assistiam a vídeos no YouTube e em DVDs de bandas de forró, aprendendo passos que eram incorporados nas coreografias. Minha dedicação à dança me destacava entre os demais membros, eu era um dos/as primeiros/as a dominar os passos e coreografias que ensaiávamos por meses.

Fui gradualmente transitando de dançarino para o núcleo coreográfico do

⁴⁰ Os balés de repertórios têm uma estrutura semelhante à de uma peça teatral com cenas, atos e uma narrativa como começo, meio e fim. Assim, os balés de repertório surgiram na corte francesa do Rei Luís V, ainda no século XVIII. A dança moderna movimento que surgiu entre o final do século XIX e início do século XX em países da Europa e dos Estados Unidos, cujos seus/as percursos/as buscaram maneiras mais modernas e pessoais de se expressar como se sentiam na dança.

grupo. Isso me colocava na posição de coreografar e treinar os membros do grupo, mesmo que algumas vezes eles/elas reclamassem ou se recusassem a seguir minhas instruções. No entanto, percebo agora que, apesar de não ter tido uma formação em ballet clássico, os discursos que guiavam minhas criações valorizavam formas corporais muito próximas aos códigos da dança clássica. Isso incluía exigências como flexão plantar⁴¹, postura corporal ereta, movimentos delicados e harmonização com a música - associações que me fazem refletir atualmente.

Falkembach e Icle (2016), ao explorarem as ideias de Foucault, discutem três tecnologias de subjetivação presentes nas aulas de dança. A primeira se relaciona com as relações entre tempo, espaço e discursos que a dança impõe ao corpo; a segunda envolve o controle sobre a vida e os eventos que regulam a população; e a terceira está ligada aos modos de autodesenvolvimento e de subjetivação. Considerando as normas religiosas e as análises dos/as autores/as sobre a produção de subjetividade pela dança, percebo que, na época, minhas coreografias estavam se tornando cada vez mais subversivas em relação à noção do corpo religioso, o que gerou desconforto na comunidade e até mesmo com o padre da paróquia, provavelmente porque essas abordagens desafiavam a representação sagrada da corporeidade nos rituais litúrgicos.

Por outro lado, paradoxalmente, minhas criações coreográficas também perpetuavam discursos hierárquicos, machistas e sexistas. O corpo feminino frequentemente era apresentado como adorno e subordinado a comandos masculinos nas coreografias que eu criava. Também me pego refletindo sobre os repertórios de dança atribuídos aos corpos masculinos e femininos, e nas estratégias que eu tinha que usar para driblar questões de gênero nas coreografias, especialmente quando os homens sentiam que suas masculinidades estavam sendo afrontadas. Nesse contexto, as pesquisas de Andreoli (2010, 2011, 2019) são relevantes, pois destacam a importância de questionar essas relações para desnaturalizar discursos sobre sexualidade e gênero na sociedade e na dança.

No entanto, a igreja não se configurava como um espaço para essas problematizações. Pelo contrário, ela reforçava concepções binárias de corpo e gênero, alinhadas aos ensinamentos da pedagogia criacionista, que sustentavam a

⁴¹ É o movimento gerado pela articulação do tornozelo quando direciona a sola do pé em direção distal, ou seja, afasta a região dorsal do pé da parte anterior da perna.

ideia de que Deus criou apenas dois gêneros e sexualidades possíveis: homem e mulher. Na igreja, alguns corpos apresentavam indícios de possíveis identidades homossexuais reprimidas, mas essas pessoas frequentemente não podiam expressar suas sexualidades fora dos padrões normativos. Muitas vezes, a solução era silenciar essas questões, empurrando-as para debaixo do tapete e, às vezes, demonizando-as.

Nos registros históricos sobre a sexualidade, Corbin, Courtine e Vigarello (2019) apresentam diferentes significados associados às legislações impostas ao corpo pelas instituições católicas no antigo regime da Europa ocidental. Em primeiro lugar, havia uma busca por orientar e produzir subjetividades, idealizando o corpo para suas funções biológicas e reprodutivas, reprimindo os impulsos desordenados da sexualidade de acordo com as prescrições estabelecidas pelo mundo espiritual. Em um segundo momento, o corpo era tratado como um papel transgressivo e até mesmo como vítima de "atos sexuais transgressivos", ou seja, como um local privilegiado para crimes contra a religião, moral e sociedade (CORBIN, COURTINE E VIGARELLO, 2019).

Após o término do grupo Evangeliz'art, fundei o grupo Louv'art, onde atuei como produtor e coreógrafo. A abordagem de docilização se manteve nos mesmos moldes do grupo anterior, valorizando os/as participantes que demonstravam maior aptidão para executar as performances, sem levar em consideração as histórias e aspirações dos corpos envolvidos. Perguntas importantes como por que eles/elas dançavam, quais questões traziam consigo e quais discursos os/as moldaram muitas vezes eram ignoradas. Contudo, a forma como olho para essas questões hoje não está acompanhada por sentimentos de reparação ou culpabilidade em relação ao que foi vivido. Compreendo que, naquela situação, estava operando com os recursos cognitivos disponíveis e dentro de um contexto de formação que não me permitiu questionar minhas práticas como venho fazendo agora.

Apesar disso, as experiências das danças na igreja, embora carregadas de marcas da educação cristã-jesuítica e da instrumentalização do corpo, acabaram se tornando um dispositivo que me motivou a buscar formação universitária em dança.


CORPO, DANÇA E UNIVERSIDADE



DIMENSÕES POLÍTICAS, POÉTICAS E ESTÉTICAS

Uma imagem com fundo escuro apresenta cinco dançarinos/as aglomerados/as no centro de um palco. Com os corpos próximos, eles/as realizam um movimento de encostar o tronco e a parte do pescoço uns/umas nos/as outros/as. A imagem aparenta estar desfocada, criando um efeito de vulto, tornando os corpos menos nítidos. Na parte superior da página, em caixa alta e na cor amarela, está escrito o título "Corpo, Dança e Universidade". Na parte inferior, na mesma cor, está o subtítulo "Dimensões Políticas, Poéticas e Estéticas".

5 DOS PALCOS DA VIDA À CHEGADA A LICENCIATURA EM DANÇA DA UESB: UM PERCURSO CONSTITUÍDO NO TRÂNSITO DO SUJEITO ARTISTA-PESQUISADOR-DOCENTE



Em 2010, após desistir de cursar dança na UFBA, recebi informações de uma amiga que estudava enfermagem na UESB sobre a abertura do curso de dança no campus de Jequié. Ainda assim, decidi prestar vestibular para outras áreas em diferentes instituições, mas acabei tendo algumas tentativas frustradas. No ano seguinte, encorajado por pessoas da igreja, decidi fazer o vestibular para dança na UESB. Naquela época, não tinha conhecimento de que se tratava de uma licenciatura; na verdade, acreditava que era um curso de bacharelado e desconhecia completamente as particularidades dessa graduação.

Felizmente, fui aprovado na UESB, embora enfrentando preocupações sobre como minha família receberia essa notícia. Apesar da falta de apoio familiar por diversos motivos, mantive minha decisão de seguir com a graduação, motivado por amigos/as e membros da igreja. Com esse incentivo, senti-me encorajado a me matricular no curso. O momento de ingressar na graduação foi permeado por ansiedade e incerteza sobre como seria cursar dança em uma universidade. Perguntas como: Como será a formação na licenciatura em dança? Quais aulas, corpos e professores/as encontrarei lá? Que tipos de dança dançaria na universidade? E que discursos sobre corpo, dança, docência e educação abrangeria a formação na UESB? Como conectaria as informações adquiridas na universidade com minha relação pessoal com a dança e a produção de conhecimento nessa área?

Em um caderno de capa vermelha aberto e personalizada com imagens de dança e notas musicais, o autor apresenta na folha de papel do caderno um recorte de suas experiências de formação no curso de Licenciatura em Dança da UESB, os desafios vivenciados em sua trajetória na graduação e as percepções que ela trouxe para sua maneira de compreender sua docência. Este caderno aparenta estar sobre a superfície de um móvel.

DISCURSO

DOCÊNCIA

CORPO

UNIVERSIDADE

ARTISTA

PESQUISADOR

UNIVERSIDADE

FLUXOGRAMA

CURRÍCULO

DANÇA

CONHECIMENTO

DOCÊNCIA

DISCURSO

SUJEITO

CURRÍCULO

OCURRÍCULO

ARTISTA

CORPO

Uma imagem apresenta vários borrões de tintas coloridas que formam um labirinto, composto por palavras relacionadas à vida do autor. No centro do labirinto, a palavra "dança" está escrita em destaque, em caixa alta.

Chegar à universidade pública sempre pareceu um sonho distante para mim, principalmente considerando a tradição familiar em que poucos/as conseguiram atingir esse objetivo. Além disso, via o estudo como uma alternativa que deveria estar alinhada aos meus interesses pessoais e profissionais, e o acesso a esse ambiente institucional me proporcionaria não apenas o desenvolvimento intelectual, mas também a possibilidade de contribuir para transformar a realidade social na qual estava inserido. Foi por meio da dança que pude alimentar e alcançar essa aspiração.

Esse incentivo não veio de pessoas da minha família, mas de membros da comunidade católica da igreja que frequento em Ubatã. Considero que a escolha de cursar dança foi influenciada por uma série de discursos e experiências que foram se acumulando ao longo do tempo: desde a minha infância, quando comecei a dançar e consumir conteúdo relacionado à dança na mídia televisiva, passando pelas oportunidades que tive na escola tanto no ensino fundamental quanto no médio, e finalmente pelas experiências vivenciadas nos grupos de jovens da igreja católica.

Durante o ensino médio, meu engajamento político e envolvimento com um grupo de teatro amador na cidade foram também marcantes. No Grupo de Teatro Taplime, percebi de perto as dificuldades enfrentadas pelos/as artistas e grupos culturais de cidades do interior, frequentemente negligenciados pelo poder público. Para contextualizar melhor essa situação, Ubatã é uma cidade vinculada à economia cacaueteira da mesorregião Ilhéus-Itabuna, e carrega uma história de artistas e grupos locais que durante muito tempo deram à cidade uma identidade cultural como parte do município que integra o Território Médio Rio das Contas⁴².

Meu envolvimento com a área cultural da minha cidade e a percepção da falta de articulação e recursos nos grupos artísticos locais me levaram a acreditar que, talvez, estudando e me profissionalizando, poderia contribuir para melhorar essa situação. Inicialmente, tive certo interesse em cursar dança na UFBA (Universidade Federal da Bahia), e a experiência com o grupo de teatro Taplime me permitiu trocar informações com pessoas que também tinham interesse em fazer uma graduação em arte. No entanto, desisti de prestar vestibular para a Escola de Dança da UFBA devido à inviabilidade financeira e aos altos custos associados a morar na capital naquele

⁴² O Território de Identidade Médio Rio de Contas é composto por 16 Municípios e está localizado entre o Centro Sul e o Sul Baiano, ocupando uma área de 9.881 km² (IBGE, 2011). Estes municípios são: Aiquara, Apuarema, Barra do Rocha, Boa Nova, Dário Meira, Gongogi, Ibirataia, Ipiaú, Itagi, Itagibá, Itamarí, Jequié, Jitaúna, Manoel Vitorino, Nova Ibiá, Ubatã.

momento.

Em 2011, durante uma conversa com uma amiga, tomei conhecimento da criação do curso de graduação em dança na UESB (Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia), localizada em Jequié. Decidi prestar vestibular para essa área e fui aprovado. No entanto, minha família na época, composta por meu tio e minha avó (*In memoriam*), não aprovaram minha decisão. Eles/as argumentaram que o curso não proporcionaria estabilidade financeira e que não havia um campo de trabalho estabelecido para a dança, especialmente morando em uma cidade do interior. Como mencionei anteriormente, o apoio que recebi veio principalmente de pessoas da comunidade da igreja. Além disso, ingressar na graduação em dança representaria um espaço de descobertas e oportunidades para dialogar com diversas realidades, corpos e subjetividades, até mesmo questionando algumas referências de dança que acumulei antes de entrar na universidade.

Minha entrada na universidade, sem um conhecimento prévio sobre a licenciatura em dança, me deixou sem saber como diferenciar essa formação do curso de bacharelado em dança⁴³. Às vezes, eu me pegava pensando que a graduação poderia me tornar famoso, permitindo-me conhecer diferentes técnicas de dança, viajar e apresentar espetáculos pelo mundo, e talvez, dependendo do meu talento, participar do programa "Dança dos Famosos" da Rede Globo. Oh, que menino sonhador e ingênuo eu era! Não que a licenciatura em dança não tenha me proporcionado experiências estéticas significativas que ampliaram minha perspectiva sobre a arte, mas, nesse primeiro momento da graduação, a realidade foi bastante nova, contrariando algumas das expectativas que eu havia projetado.

Recém-chegado ao campus de Jequié e como membro da segunda turma de dança, testemunhei de perto o processo de estruturação política e institucional para a consolidação do curso. Isso incluiu os primeiros concursos para contratação de professores/as efetivos/as na área, o desmembramento da grade curricular entre dança e teatro na reforma de 2012, além das mobilizações dos/as docentes e

⁴³ De acordo com os Referencias Curriculares dos cursos de graduação em dança (BRASIL, 2010) o Bacharel em Dança é o profissional formado para conhecer profundamente as técnicas e os fundamentos da Dança. Sua atividade demanda conhecimento e domínio artístico cultural, que relacione teoria e prática com aspectos técnico-criativos, estéticos, culturais, históricos e sociais. Apresenta competências inter-relacionais e crítico-interpretativas e noções de história crítica da arte, que possibilitam o pensamento científico para as atividades que requeiram a Dança como base. Elabora e executa trabalhos de produção e pesquisa, identifica, analisa e avalia as produções coreográficas e incentiva a sua divulgação. Em sua atuação, considera a Dança como prática social que compõe a identidade nacional.

estudantes que ocorreram no campus, culminando no reconhecimento do curso pelo MEC (Ministério de Educação e Cultura), em 2015. O curso de dança da UESB está vinculado ao Departamento de Ciências Humanas e Letras (DCHL) desde a sua implantação em 2010.

Dentro da cultura universitária da UESB, não pude deixar de notar certos discursos e preconceitos em relação à dança, que a marginalizavam como campo de conhecimento e profissão. Esses discursos eram frequentes nos corredores e espaços da instituição, muitas vezes vindos de colegas de outras graduações com quem me relacionava ou de pessoas fora do meu círculo social. Isso levava a perguntas como: "Deve ser legal fazer um curso em que as pessoas só se divertem, né?" ou "O que vocês estudam na graduação em dança? Vocês devem fazer aulas de todos os ritmos, certo?" Além da curiosidade em entender o perfil da graduação, percebo que essas perguntas refletem não apenas um profundo dualismo entre fazer e pensar a dança, mas também um certo desconhecimento das possibilidades sobre a dança como campo de conhecimento.

À medida que prosseguia em minha formação em dança como estudante de uma universidade interiorana na região do sudoeste baiano, ficava cada vez mais consciente do compromisso político e dos desafios sociais que esse percurso envolvia. O fato de estar em uma instituição que havia recentemente implantado uma área de conhecimento pouco conhecida não apenas por mim, mas também pela comunidade do campus e pela comunidade jequieense, tornava evidente que minha trajetória na graduação seria muito diferente da escolarização convencional que experimentara na educação básica. Ao contrário do ensino básico, a relação com a dança na universidade valorizava formatos não convencionais de ensino e aprendizagem, evitando abordagens homogeneizadoras e lineares.

Essa abordagem diferenciada, em parte, se relaciona ao fato de que as aulas no curso de dança me proporcionaram outras maneiras de repensar o corpo, a dança e a educação. Em vez de uma abordagem cartesiana, disciplinar e pré-determinada, como costumava ocorrer em minha educação básica, fui levado a questionar até mesmo essas narrativas e outras construídas em experiências informais de dança de outros contextos sociais.

O curso de dança me apresentou um projeto político⁴⁴ e pedagógico que, por

⁴⁴ Universidade estadual do Sudoeste da Bahia, Projeto Político e Pedagógico do Curso de Licenciatura em Dança, 2014.

meio de seus saberes, teorias, conceitos, práticas, valores e conhecimentos, trouxe repercussões para as escolhas que faria como profissional. Essa experiência envolveu o engajamento com diversas epistemologias, matrizes teóricas e práticas, abrangendo os campos do ensino, pesquisa e extensão. Essa é uma característica marcante da formação no curso de dança da UESB, que tangencia as especificidades da dança como arte e forma de conhecimento com abordagens interdisciplinares provenientes das ciências humanas e outras áreas de conhecimento.

Tendo em vista esse aspecto, passo a compartilhar sobre minha trajetória de formação durante a graduação. No entanto, é importante ressaltar que meu objetivo não é simplesmente fazer uma descrição dessas experiências e trajetórias, mas sim refletir criticamente sobre as marcas que essa jornada deixou em meu processo de constituição como professor de dança. A universidade me proporcionou um espaço para repensar, questionar e expandir minhas perspectivas, abrindo caminho para uma abordagem mais complexa e fundamentada à dança e à educação.

5.1 Dança e institucionalidade: colocando em centralidade a formação do/a professor/a de dança.

Ao abordar minha formação, é crucial não perder de vista as conexões com as discussões e debates que têm ocorrido nacionalmente no campo das políticas institucionais relacionadas à formação de profissionais de dança. Nesse contexto, reconheço a importância de considerar os avanços alcançados pelo campo da dança, impulsionados pelo crescimento dos cursos de graduação nas últimas décadas, e as implicações desses avanços para a dança como profissão, arte e área de conhecimento.

Ao pensar na formação de professores/as sob o prisma de meus movimentos acadêmicos, percebo que a emergência e reposicionamento dos cursos de graduação em dança nas instituições universitárias nos permitem entender que essa formação abarca uma gama de saberes, especificidades, competências e habilidades. Ao considerar a formação do/a professor/a de dança, embora esteja me referindo ao contexto institucional acadêmico das minhas experiências, não quero negligenciar as questões que também se tornam relevantes na interrogação entre dança e universidade, o que implica olhar para outros contextos de formação que, do mesmo

modo, desempenham um papel na construção da identidade desses/as profissionais.

Normalmente, a trajetória de alguém que ingressa em um curso universitário de dança, seja bacharelado ou licenciatura, começa muito antes de entrar na academia. Essa trajetória pode envolver contextos como cursos livres, academias de dança, projetos sociais, atuação como coreógrafo/a de companhias de dança, diretores/as de escolas especializadas, entre outros. De acordo com Souza (2015), que estudou a formação de professoras de dança no Rio Grande do Sul, essa trajetória é contínua e começa "muito antes da decisão de realizar uma licenciatura em Dança, pois, antes de escolherem ser professoras, escolheram a dança e essa produz uma subjetividade particular, marcada pela prática corporal" (SOUZA, 2015, p.93).

Em outras palavras, discutir formação é discutir subjetividades em constante construção. Essas subjetividades não são fixas nem estáveis, mas estão sempre em processo de reconfiguração à medida que os sujeitos se deparam com diversos discursos, sejam eles institucionais ou provenientes de outras esferas, e dão forma às suas experiências de vida (SOUZA, 2015).

No meu caso, minha trajetória de formação não seguiu um caminho convencional de cursos e formações em contextos tradicionalmente especializados na arte da dança. As instituições sociais que me ofereceram oportunidades de formação se deram a partir de práticas midiáticas e instâncias como a escola e igreja, como mencionado, no capítulo que discuto corpo. Ao longo dessa trajetória, essas práticas foram sendo questionadas e se resignificando em interlocução com a universidade, culminando em experiências profissionais na educação básica e contextos educacionais informais pelos quais eu transitei, bem como em situações de formação na pós-graduação (especialização e mestrado).

Portanto, a abordagem que estou adotando em relação à formação não pode ser reduzida apenas à aquisição de práticas e conhecimentos institucionais. Destaco a importância de pensar a formação como um processo multifacetado que ocorre em diferentes momentos e espaços, nos quais os indivíduos constroem suas trajetórias de vida, desde suas primeiras incursões no mundo da dança na infância, passando pela formação acadêmica até a entrada na carreira profissional, frequentemente por meio de concursos públicos e outros contextos relacionados à atuação desses/as profissionais (SOUZA, 2015).

Ao se discutir a graduação universitária e qualquer contexto social, é crucial

lembrar que "as práticas exercidas numa instituição vão constituir a formação tanto do sujeito quanto da própria instituição. Se assim não se der a relação, o processo de formação tende a caracterizar-se como submisso e opressivo" (SETENTA, 2008, p.67). Nesse sentido, Corrêa (2018) estabelece uma relação entre a situação da dança e outras áreas acadêmicas consolidadas, afirmando que a formação universitária de professores/as nesse campo de conhecimento no Brasil é tardia, visto que a primeira instituição a oferecer formação em dança surgiu na Bahia.

A instituição a qual ela se refere foi a Escola de Dança da Universidade Federal da Bahia - UFBA. Essa escola foi criada como parte de um projeto de desenvolvimento e democratização durante o reitorado de Edgard Santos, dando continuidade a um histórico e empreendimento artístico iniciado em 1877 com a criação da Escola de Belas Artes, a Escola de Teatro em 1963 e a Escola de Música em 1954. A Escola de Dança foi incorporada à UFBA em 16 de dezembro de 1956 por meio de um ato legal (SETENTA, 2008). Inicialmente, o pensamento que moldaria as matrizes estéticas-coreográficas dessa instituição foi influenciado pelo expressionismo moderno da dança vanguardista, permeando experiências e propostas que buscavam desafiar a hegemonia do balé clássico. Esse aspecto se repercutiu com a presença dos/as primeiros/as diretores/as da Escola de Dança, como Yanka Rudaska e Rolf Gelesky, que eram artistas influenciados/as pelo movimento de dança expressionista moderna (PAIXÃO, 2015).

Além de pioneira na oferta de cursos de graduação, a UFBA também se destacou na implementação de programas de pós-graduação *stricto sensu*, como o mestrado acadêmico em 2006 e o doutorado, implementado em 2019. Esse legado histórico manteve a instituição como a única no Brasil a oferecer formação em dança por quase três décadas, como indicado por Molina (2008). Isso porque outro curso de graduação em dança só surgiria em 1984, com a Faculdade de Artes do Paraná, seguido pelo Centro Universitário do Rio de Janeiro (1985) e a Universidade Estadual de Campinas (1985).

A pesquisa de mestrado de Molina (2008) traça um breve mapeamento histórico do processo de institucionalização da dança no Brasil. O autor afirma que os três cursos de graduação em dança criados após a UFBA, incluindo a própria instituição, constituíram as principais instâncias acadêmicas fomentadoras do pensamento artístico e intelectual no Brasil, do final dos anos 80 ao início dos anos 90. No início dos anos 1990, outros cursos de graduação em dança foram criados,

como na Faculdade Paulista de Artes (1991), Universidade Federal do Rio de Janeiro (1994), Universidade Anhembi Morumbi (1998) e Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP) (1999).

A partir de 2000, houve um aumento significativo na criação de cursos de graduação em dança, impulsionado pela implementação do Programa de Restruturação e Expansão das Universidades Brasileiras (REUNI), que tinha como objetivo ampliar o acesso e a permanência dos/as estudantes nas universidades públicas brasileiras. Pereira e Souza (2014) destacam que, em 2017, havia quarenta e nove cursos de dança em funcionamento em todas as regiões do Brasil, incluindo bacharelados, licenciaturas e cursos tecnológicos. Em 2019, vinte e nove instituições de ensino universitário ofereciam trinta e três cursos de graduação em dança, sendo a maioria licenciaturas (ASSIS, 2018). Essas informações estão alinhadas com os dados apresentados por Corrêa (2018) em sua pesquisa sobre a docência em dança no Rio Grande do Sul.

Segundo Corrêa (2018), em 2018, o Brasil tinha quarenta e quatro cursos de graduações em dança aprovados pelo Ministério da Educação, dos quais trinta e um eram licenciaturas, doze bacharelados e um tecnológico, além do bacharelado em Teoria da Dança na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), totalizando quarenta e cinco cursos específicos na área de dança. A Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), da qual sou egresso, acompanha essa trajetória de expansão ao oferecer o curso de Licenciatura em Dança a partir de 2010.

A implantação do Projeto Político e Pedagógico dos cursos de artes na UESB considerou as peculiaridades do contexto sociopolítico da região. Além de alguns/as professores/as da UESB que demonstravam interesse a implantação do projeto curricular dos cursos de Licenciatura em Artes com Formação em Teatro ou Dança em Jequié contou com o apoio de professores/as convidados/as da Escola de Dança e da Escola de Teatro da UFBA. Em 2012, esses cursos passaram por mudanças curriculares tornando-os duas áreas distintas: Licenciatura em Dança e Licenciatura em Teatro.

Além de Salvador e Jequié, desde 2016, a UFBA passou a oferecer o curso de Licenciatura em Dança na modalidade à distância (EAD), expandido a formação para diversas cidades-polos do interior do estado. Essa expansão para contextos interioranos considero ser um avanço importante, promovendo a descentralização da formação em dança e possibilitando que mais estudantes tenham acesso à educação

universitária, contribuindo para a diversificação do cenário da dança no Brasil, em especial, nas cidades do interior do estado baiano, onde os/as professores/as que dão aula seja na disciplina de arte ou no componente específico de dança, sobretudo quando é oferecido, não possuem formação universitária.

Em Ubatã, cidade que não foge à exceção, recentemente fui convocado pela Secretaria de Educação Municipal para colaborar na elaboração dos Referenciais Curriculares de Arte no Ensino Fundamental, na área de linguagens. Percebendo a ausência da dança no currículo, aproveitei para sondar a secretaria de educação municipal a fim de me informar se havia projetos de dança oferecidos para a rede e, para minha surpresa, identifiquei que a dança está presente em algumas escolas como atividades de oficinas que ocorrem no contraturno escolar, cujas aulas são ministradas por estudantes de ensino médio.

Durante a elaboração do documento e nas reuniões com o coletivo responsável, que envolvia professores/as da rede de ensino fiz questão de destacar a importância da área de dança e da formação de profissionais que, assim como eu, possuem graduação na licenciatura. Além disso, na redação do texto, enfatizei na justificativa de apresentação dos referenciais curriculares, inclusive, a necessidade de a secretaria de educação se atentar as legislações educacionais e os documentos legais que especificam a obrigatoriedade do ensino das diversas linguagens artísticas, além da BNCC. Talvez, caso o currículo desse município passe a incluir a dança na formação básica dos/as estudantes exigindo como pré-requisito nos concursos públicos a licenciatura, muito provavelmente poderá haver aumento da busca por formação universitária na UESB por outros sujeitos que, de forma empírica, ensinam dança na escola.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96 (LDB) e os Parâmetros Curriculares Nacionais de Arte (PCN's), reconhecem a importância da Arte, incluindo a Dança, como campos de conhecimento autônomos na educação básica. Esses documentos ressaltam a necessidade de formação profissional para os/as professores de arte para a educação formal, reforçando a importância de cursos universitários que qualifiquem sujeitos para essa área. Ao observar as informações dispostas no Projeto Político e Pedagógico do Curso de Dança da UESB percebo alinhamentos não apenas com a legislação que regulamenta o ensino de arte, as diretrizes e referenciais curriculares dos cursos de graduação em dança, mas um compromisso político da instituição sobre a formação a fim de que ela atenda as

especificidades do contexto sociopolítico em que a universidade está inserida.

A formação de professores/as de dança, conforme delineado pelo projeto da UESB, busca suprir a demanda por profissionais especializados/as na área, especialmente os contextos educacionais de Jequié que carece desse tipo de profissional. Portanto, considera-se que a principal atribuição da graduação em dança seja a qualificação de professores/as para educação básica da cidade e da região.

A pesquisa de Silvana Ribas, uma egressa do curso de Dança da UESB, destaca o impacto social, histórico e político da graduação não apenas para Jequié, mas para toda a região do sudoeste baiano. Compreendo que a presença desse curso na instituição não apenas proporciona uma formação acadêmica para aqueles/as que se veem impelidos/as com a área, além de contribuir para o desenvolvimento cultural da região, podendo criar oportunidades para que profissionais de dança atuem de maneira qualificada e abrangente na educação formal e informal.

Como venho aqui sinalizando, a trajetória de formação de um/a professor/a de dança é multifacetada, envolvendo experiências artísticas diversas em contextos formais ou informais, a formação acadêmica, a inserção em cursos de pós-graduação e a busca contínua pela pesquisa. Essa formação não se limita apenas a graduação universitária, mas é um processo contínuo que se constrói ao longo da vida do/a profissional, com diálogos entre diferentes experiências e contextos.

Portanto, a expansão de cursos de dança em universidades, especialmente em contextos interioranos, além da qualificação específica na área da dança proporcionam oportunidades para a promoção do conhecimento estético, da cultura local e a oportunidade de estudantes vivenciarem uma formação na educação básica sistematizada, crítica e sensível nessa linguagem de conhecimento. Contudo, vale frisar que a presença de professores/as de dança e a consolidação da área na universidade são fenômenos relativamente recentes no Brasil, o que influencia diretamente a produção de novas teorias e a formação de profissionais qualificados/as na área. Esse processo de construção e consolidação das teorias e práticas no campo da dança na educação básica está intrinsecamente ligado ao aumento do número de profissionais graduados/as na área.

Na UESB, instituição onde me graduei, a incorporação do curso de dança foi uma resposta às demandas da realidade local, como a presença de grupos e artistas nas artes cênicas e a carência de professores/as com formação na educação básica. Desse modo, a graduação surge em um contexto de educação básica com um déficit

de profissionais qualificados/as para atuarem na educação formal, e considero que essa realidade deve ser um ponto de reflexão constante. Além disso, penso que a interação entre os/as professores/as que atuam no curso e aqueles/as que estão atuando na educação básica, como eu e alguns/mas outros/as, pode ser valiosa para trocas de experiências e para direcionar a formação dos/as estudantes de dança de acordo com as demandas do mercado de trabalho em Jequié.

Chamo a atenção para essa discussão entendendo que Jequié está enfrentando um período de retrocessos no que diz respeito ao ensino da arte, mais especificamente nas áreas de dança e teatro. Recentemente, a Secretaria de Educação Municipal lançou um edital em regime de atuação temporária que admite a possibilidade de contratação de professores/as de dança e de teatro, designando os cargos como instrutores/as. Essa iniciativa não apenas desqualifica a formação oferecida pela UESB em arte, mas também coloca em risco a qualidade da educação municipal, precarizando o seu ensino.

Portanto, emerge a necessidade de mobilização da instituição e da comunidade acadêmica para contestar essa medida, visando defender a integridade da formação em dança e o valor da educação em arte na rede básica. Como exemplo, menciono a carta de repúdio emitida pelo Colegiado do Curso de Licenciatura em Dança e de Licenciatura em Teatro da UESB e compartilhada em redes sociais. Nela, professores/as da instituição, estudantes e egressos/as manifestaram suas indignações, exigindo a revogação do edital e a garantia de que a formação em arte seja valorizada e respeitada. Essa ação conjunta demonstra a importância de que a garantia e a permanência de ensino da arte nas escolas é uma luta diária e que requer posicionamento político e compromisso dos/as seus/as diferentes agentes e instituições responsáveis com a profissão.

Diante desses exemplos que venho citando sobre as garantias e ameaças com relação a dança na educação básica, percebo que é importante que a universidade, os/as profissionais envolvidos/as e as instituições promotoras relativas a seu ensino continuem fortalecendo a presença dessa arte no cenário educacional e cultural de Jequié, defendendo a importância da formação universitária em dança e promovendo a valorização da área nas políticas públicas e nos contextos formais de educação.

Figura 4 - Nota de Repúdio Licenciatura em Dança e Licenciatura em Teatro da UESB



5.2 Interrogando a minha formação universitária na UESB

Ao estudar-se o perfil de formação profissional contido nas orientações descritas pelo Projeto Político e Pedagógico do curso de dança da UESB percebe-se a intenção da graduação em qualificar sujeitos docentes que transitem pela tríade Artista-Pesquisador(a)-Docente. Este compromisso social prevê que seus/as agentes desenvolvam ao longo de sua formação competências e habilidades imbricadas com uma “educação humanística, técnica e prática indispensável à adequada compreensão interdisciplinar dos diversos fenômenos e contextos sociais [...] (PROJETO POLÍTICO E PEDAGÓGICO DA UESB, 2014, p. 164).

Diante do exposto, observo uma intenção política de a dança ser trabalhada em uma perspectiva em que a docência seja alargada e pensada numa relação artística-pedagógica, tendo como vetor a pesquisa, rompendo dicotomias acerca de corpo, dança e educação. Além disso, esse objetivo busca promover diversas atitudes, competências e habilidades, levando em conta os pré-requisitos relativos ao

mercado de trabalho do/a licenciado/a em Jequié e nas cidades da região que tem absorvido a formação. Em termos de experiência, minha trajetória acadêmica no curso de dança da UESB foi se desenhando na conversa com diferentes tempos e espaços de formação daquilo que pude experimentar no currículo da graduação, nos grupos de pesquisa, atividades de ensino e extensão.

Porém, ao refletir a minha formação e deixar que ela me interrogue impõe a mim o desafio e compromisso de me opor a uma exposição linear e descritiva de minhas experiências na graduação, porquanto atento a possibilidade de compreender como esta dialogia com a universidade foi forjando e inscrevendo discursos no modo como venho me constituindo como docente. É com este propósito que desejo colocar em discussão aqui meus processos formacionais percebendo suas ressonâncias com o institucional, mas não ficando restrito somente a este subjetivo espaço de formação.

A chegada a UESB foi marcada pela ansiedade de conhecer como funcionaria o curso e quais perspectivas ele traria para minha formação, como era fazer uma graduação em dança numa universidade interiorana, dentre outras curiosidades, vindo a ser apresentado a um currículo institucional. Isto me soou como espanto logo no primeiro semestre, pois não imaginava que teria que estudar componentes curriculares, ler textos, discutir questões, vivenciar processos que constituiria diferentes modos de pensar e fazer dança na universidade, os quais me foram apresentados.

Assim, logo no primeiro semestre da graduação eu seria marcado ao conversar com alguns componentes curriculares, entre os quais, o da disciplina de *Fundamentos da Arte na Educação*, ministrado na época pelo Prof. Dr. Roberto de Abreu Schettini (*In memoriam*). Lembro que fui apresentado a algumas discussões sobre o campo da arte educação no Brasil, foi aí que conheci Ana Mae Barbosa, arte educadora, pedagoga e pesquisadora que viria ser uma referência sobre a defesa da arte na educação básica. Foi por meio destes seus estudos que tive meu primeiro contato com a abordagem triangular (fazer-contextualizar-apreciar), pilares que a autora estabelece como a serem considerados no ensino da arte. No livro a imagem do ensino da arte Ana Mae discute sobre o papel da abordagem triangular afirmando que a sua proposta tem como pressuposto a história da arte, o fazer artístico e a leitura da obra de arte. Esta leitura envolve análise crítica da materialidade da obra e princípios estéticos ou semiológicos, ou gestálticos ou iconográficos (BARBOSA, 1991).

Estudando especificamente o campo da arte educação e o modo como se estabeleceu no Brasil, passei a compreender e visitar determinados paradigmas educacionais, além de conhecer como a educação e o modo como as políticas públicas relativas a essa área relegaram uma invisibilidade histórica a arte e seus diversos campos de conhecimentos. Diante deste paradigma educacional e que ainda sobrevive, diga-se de passagem, nos dias atuais, passei a entender o porquê ao longo de toda a minha educação básica, ou grande parte dela, tive um ensino voltado para referências do ensino das artes visuais.

Como estas reflexões e já inclinando meu olhar para educação formal no segundo semestre cursei o componente *Psicologia da Educação*, lecionada pela Profa. Dra. Jussara Midlej. Até então, vinha já me aprofundando e me conectando a uma literatura de autoras do campo pedagógico da dança como Isabel Marques (2004, 2010, 2012) e Strazzacappa (2001, 2003, 2006, 2010, 2012). Portanto, a disciplina de *Psicologia da Educação* traria abertura para novos diálogos interteóricos com outros/as pesquisadores/as e intelectuais da educação como Paulo Freire⁴⁵, Lev Vigostsky e Jean Piaget⁴⁶. Estes teóricos passaram a compor o espectro de meus interesses e conversas com questões relativas à dança na educação.

A leitura da *Pedagogia do Oprimido e a Pedagogia Crítico Libertária* me trouxe várias reflexões sobre algumas memórias de minha escolarização básica marcadas por processos de silenciamento e opressão, onde o corpo era tratado como depósito de informações. Sobre esta questão Sanches Neto (2012) salienta que 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.

Nesta conjuntura, Freire (1997) por sua vez propõe que uma educação que se reconhece como ato político e com intenção de criar relações transformadoras não deve se prender a modelos pedagógicos estanques provenientes da transmissão mecânica de conhecimento, mas deve favorecer a busca da consciência crítica, a curiosidade e provocação de espantos. Portanto, fui incorporando e vendo nestas

⁴⁵ Considerado como um filósofo, educador, escritor e pesquisador brasileiro. Em 1961 criou um programa de alfabetização de adultos que atendia adultos e jovens das periferias de Recife e, posteriormente, em Pernambuco.

⁴⁶ Lev Vygotsky (1896-1934) foi um grande psicólogo russo que trouxe diversas contribuições para a educação ao pensar uma teoria de como ocorre o desenvolvimento intelectual das crianças na relação com o meio social. Jean Piaget (1896-1980) foi um psicólogo, biólogo e pensador suíço. Fundou uma teoria focada no desenvolvimento infantil da criança, chamada de teoria do desenvolvimento.

discussões a possibilidade de ir me constituindo como sujeito diferente daquilo que presenciei na prática pedagógica de meus/as professores/as durante meu processo escolar.

Dessa maneira, percebo que a minha relação com a arte na educação básica não favoreceu a criação de referências positivas que me fizessem cogitar ser professor ainda mais da área, pois “assistir passivamente as aulas desse componente serem marginalizados no currículo escolar, o que inconscientemente vai gerando a ideia de que ensinar/aprender Arte é supérfluo, desnecessário” (ASSIS, 2018, p. 13). Na graduação fui passando a me interessar pelas disciplinas que refletiam objetos de conhecimento pertinentes a interface da dança com a educação formal, conheci a Lei de Diretrizes e Bases 9.394/96 (BRASIL, 2016) e os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN’s (BRASIL, 1997).

Santos (2008) menciona que a dança como linguagem citada na Lei de Diretrizes e Bases (LDB) 9394/96 (BRASIL, 1996) favoreceu o aumento de número de graduações na área que viriam a ser inauguradas em algumas universidades e, com isso, se deu a possibilidade de formar mão de obra específica de professores/as para a educação básica. A partir dos Parâmetros Curriculares passei a compreender as epistemologias, métodos e didáticas próprias da dança, estudando e me aprofundando nas disciplinas de Didática e Práxis Pedagógica e Metodologia do Ensino da Dança, nas disciplinas de Estágio Curricular Docente Supervisionado I, II, III e IV⁴⁷.

Com base nas teorias que ia estudando passei a me perguntar: Será que a LDB era cumprida? A dança estava presente e sob quais condições era ensinada na escola? Como eram estas aulas? Isto por que, a LDB de 96, em suas recentes formulações, orienta que as diversas expressões da arte é um componente obrigatório na educação básica pública e privada como estabelece o “descrito no inciso 6º do artigo 26. Em 2016 esse artigo foi alterado pela Lei 13.278/16 (BRASIL, 2016), que passou a evidenciar a dança, também na LDB, como área de conhecimento que integra o ensino de Arte” (SANTOS, 2018, p.23).

Mesmo nas disciplinas que exploravam o corpo a partir de processos criativos, como montagem de espetáculos, ou nas aulas de preparação técnica, eu sempre

⁴⁷ Estágio Supervisionado em Composição Coreográfica I: Projeto de Montagem, Prática de Ensino e Trabalho em Processo, Estágio II em Composição Coreográfica: Prática de Montagem, Estágio Supervisionado III: Prática Artístico e Pedagógica na Educação Básica, Estágio Supervisionado IV: Prática Artística e Pedagógica em Projetos de Extensão.

trazia essas discussões para o contexto educacional. No entanto, devido à minha história pessoal e às experiências com o corpo, que incluíram repressão familiar e práticas de dança na igreja, confesso que discutir o corpo me gerava certo desconforto. Acredito que isso acontecia porque essa abordagem me tirava de uma zona de conforto na qual o corpo havia sido naturalizado. Assim, comecei a compreender o corpo para além dos processos de comunicação formatados em modelos disciplinares, dualistas e instrumentalizantes (SILVA, 2012a) e como um sistema biológico circunscrito em aspectos sociais, culturais e políticos.

Ainda hoje, percebo certa rigidez em relação a essas questões, embora não seja tão intensa como antes. Mesmo que seja um exercício desafiador, venho questionando constantemente esses discursos e observando como eles interseccionam as minhas práticas docentes. Recentemente, embora não seja oficial ainda, recebi informações através de um professor com quem tenho dialogado no curso de dança da UESB de que há uma alta probabilidade de ocorrer uma reforma curricular que incluirá componentes curriculares voltados para o estudo do corpo, dança, gênero e sexualidades.

É importante refletir sobre essa discussão aqui, principalmente porque em um currículo que teoricamente se propõe a dialogar com todos os tipos de corpos, gêneros e sexualidades relacionados à dança é crucial que essas temáticas sejam problematizadas na formação de futuros/as professores/as. Diante da ausência desses temas em minha formação vejo como necessária que os sujeitos que ingressam na graduação sejam preparados/as para lidar com discursos que refletem a diversidade humana. Fico pensando como teria sido valioso para mim, quando era estudante da UESB, ter a oportunidade de cursar uma disciplina que abordasse essa temática de conhecimento. Isso poderia evitar a reprodução de discursos e preconceitos que afetaram não apenas a mim, mas também outros corpos.

Nesse sentido, ampliar o debate e desnaturalizar discursos sobre corpos, dança, orientações sexuais, bem como os processos simbólicos que moldam construções de masculinidades e feminilidades, pode contribuir para que esses preconceitos sejam repensados na docência em dança. Dessa maneira, entendo a possibilidade de incluir esses assuntos no currículo do curso de dança da UESB como uma atitude muito positiva, caso ela seja efetivada. Compreendo também que debates e aprofundamentos como esses ajudam no sentido de pensar uma concepção de dança que não promova a elitização a um discurso hegemônico. Em vez disso,

promovem espaços para emergência de danças que respeitam e valorizam a heterogeneidade humana, ao invés de perpetuar desigualdades sociais.

Mesmo tendo percebido a falta desses conhecimentos em minha formação universitária tive a oportunidade de experimentar um currículo que me incentivou a explorar discussões sobre corpo, ensino, educação, arte e uma variedade de outros temas de uma maneira integrada, em vez de segmentada. Ao contrário do formato tradicional de aulas onde cada disciplina aparece limitando-se suas abordagens ao seu próprio campo epistemológico, o currículo de dança da UESB ampliava as possibilidades de formação e compreensão para os corpos que dançam. Na minha turma, a maioria dos/as alunos/as tinha experiências anteriores em ambientes como igrejas e influências da mídia (ASSIS, 2015).

Nesse contexto, a UESB parece estar cumprindo uma importante função social e política ao oferecer o curso de dança em seu campus, possivelmente servindo como o primeiro espaço de iniciação profissional à essa arte para muitos indivíduos. No entanto, a exemplo de colegas de curso que pareciam buscar uma atuação mais alinhada com a formação de bacharelado ao invés da licenciatura, não só desistiram do curso como vieram a se frustrar. Nesse ponto, eu já estava convencido das possibilidades do perfil profissional que a licenciatura estava buscando formar. Curiosamente, percebi que meu envolvimento e inclinação para discussões da dança na área da educação me tornaram uma referência para minha turma. Cheguei a ser apelidado de "Everton, o problematizador", pois minha postura em sala de aula era marcada por curiosidade, questionamento e inquietação.

Por outro lado, achava interessante e, de certa forma, clichê, ouvir certos discursos de colegas que frequentemente diziam que mais parecia ser um estudante de pedagogia do que de dança. Esses discursos, a meu ver, ocultam uma dicotomia entre a prática da dança e a reflexão sobre ela. Essa dicotomia pode ser percebida, inclusive, na separação entre o papel de professor/a e o/a de artista. Refletindo sobre isso, Marques e Brazil (2014) apontam que frequentemente aqueles/as que são rotulados como "não artistas", ou seja, aqueles/as que foram considerados/as sem talento artístico, são direcionados para a área de ensino. Eles/as levantam uma pergunta importante: "Por que estudantes com talento artístico voltado para o ensino raramente são reconhecidos e incentivados nos cursos superiores?" (MARQUES; BRAZIL, 2014, p. 55).

Os/as autores/as não se contentando em esgotar as discussões fazem outras

perguntas, questionando: "Será que isso não contribui para perpetuar o papel secundário do professor de Arte? Será verdade que quem não sabe, ensina?" (IDEM, 2014, p. 55). No contexto das ideias apresentadas pelos/as autores/as, pergunto: Como conceber um/a professor/a de dança separado do corpo do sujeito que pensa, dança, cria, teoriza, sente e pesquisa? No entanto, essa discussão não é apenas minha; mas de autores/as mais distantes, que conheço apenas por meio de suas literaturas, como Strazzacappa e Morandi (2006), Marques (2007, 2010, 2012), e outros/as com quem tive a honra de conviver em ambientes institucionais, como Assis (2015) e Santos (2018, 2020), que também têm colocado esse assunto em pauta.

As disciplinas de produção de espetáculos favoreciam nossa atuação como intérpretes-criadores/as, bem como professores/as, pesquisadores/as, produtores/as e propositores/as na cena artística, onde percebo que essas situações nos permitiam integrar as discussões sobre pedagogia da dança aos processos artísticos que vivenciávamos, incluindo os estudos nas disciplinas de corpo e preparação técnica.

Do ponto de vista técnico, o acesso a repertórios de danças da história ocidental americana e europeia, como ballet clássico, dança moderna, dança contemporânea, dança pós-moderna, etc., desempenharam um papel importante e trouxe novas informações para a construção da minha linguagem corporal.

No entanto, ao lidar com uma turma como a minha, composta por diferentes níveis de habilidade e repertórios, e com alunos/as que sequer tinham experiência prévia em dança, fica claro que o ensino da técnica não pode negligenciar as aspirações individuais e as singularidades sociopolíticas dos corpos que dançam. É necessário ir além do ensino de repertórios, permitindo que os códigos das danças sejam analisados, discutidos e transformados, refletindo os discursos subjacentes aos corpos, à dança e à técnica, repensando-os de maneiras diversas, que vão além da mera repetição e assimilação de seus códigos.

É por isso que Sanches Neto (2012) destaca que "parece até contraditório que a formação do aprendiz de dança, ou de qualquer outra forma de arte, se desenvolva por meio de modelos pedagógicos rígidos, como o modelo mestre-aprendiz" (p. 63). Considero, portanto, que um curso que se propõe a formar professores/as de dança não pode deixar passar despercebidas essas discussões. Essa questão talvez seja o aspecto primordial que diferencia a função do/a professor/a de dança, que ainda é amplamente entendida no senso comum como coreógrafo(a)/instrutor(a) de técnicas ou como um/a bacharelado/a. Não custa lembrar que a principal atribuição do/a

licenciado/a em dança é a educação básica. No entanto, isso não o/a impede de atuar profissionalmente como artista cênico, semelhante ao que ocorre no bacharelado, coordenando projetos de montagem de produção artística ou coreográfica.

Sobre essa questão, vale pontuar que quando me refiro a produção coreográfica não estou tratando dança como coreografia. Não que a coreografia não possa ser um componente de uma aula de processo criativo em dança e como venho dizendo que o treinamento técnico seja definitivamente abolido da formação do/a licenciado/a. O ponto que estou considerando é como esses processos são vivenciados na formação de futuros/as professores/as de dança que terão como lócus de atuação a escola básica. Como problematizar a relação entre técnica e os modos pelos quais produzem uma educação a qual implica um saber sobre/do corpo? De que maneira aliar processos criativos a partir das subjetividades dos sujeitos em um trabalho de preparação técnica sem que deixe de ser pedagógico e permita traçar relações mais amplas sobre os corpos na dança e nos contextos de educação?.

5.3 Experiências de formação que costuram com a pesquisa, ensino e extensão

Então, digo que minha formação acadêmica foi se conciliando e retroalimentando de outras experiências, não se restringindo as situações curriculares da graduação em dança, como aulas de ballet em academias de dança de Jequié, que frequentei por algum tempo, e como dançarino de *breakdance* em um grupo de *B-boys* na mesma cidade. Além dessa dialogia, passar durante boa parte da graduação em programas de iniciação científica e de monitoria docente, as vezes até voluntariamente, participar de grupos de pesquisa, pesquisar e discutir temas pertinentes as minhas escolhas epistemológicas, inserir-me no Programa de Instituição à Docência, cursos de extensão, oficinas, congressos, publicar trabalhos, ao mesmo tempo estando em cena são atribuições que constituem demandas do currículo que vivenciei na licenciatura.

No *PIBID de Teatro e Jogos Performativos*, à época coordenado por Roberto Ives de Abreu (*In memoriam*), formado por estudantes de teatro e de dança me permitiu participar da experimentação de uma metodologia de criação de espetáculo em regime colaborativo com os membros do projeto e, posteriormente, com os/as

estudantes das escolas públicas de educação básica que o projeto foi acolhido. Parece ser do meu interesse também estar em contato com profissionais que não sejam da dança, quando participei do *PIBID Interdisciplinar* coordenado pelo Profa. Dra. Luziê Fontinelle meu desafio foi conversar com sujeitos de várias licenciaturas da UESB, desenvolvendo propostas pedagógicas interdisciplinares junto com estudantes dessas graduações em uma escola estadual de ensino médio em Jequié.

Em termos de atuação na pesquisa transitei por grupos que não necessariamente tinha um foco específico na educação como o *Grupo de Pesquisa Alvorada*, que teve a orientação da Profa. Ms. Flaviana Antunes Xavier. Neste grupo atuei juntamente com discentes da área da dança e do curso de teatro, estudando e mapeando espetáculos de ambas as linguagens artísticas buscando investigar como se dava a relação entre os elementos de visualidade (figurino, maquiagem, iluminação e cenário). Além disso, desenvolvi pesquisa acadêmica, participando inclusive de eventos como congressos científicos e apresentando trabalhos resultados das pesquisas realizadas durante o período em que estive vinculado.

Nesta mesma época foi aberto o convite pelo Prof. Dr. Thiago Assis que coordenava o NUPED (Núcleo de Processos Educacionais em Dança) a quem tivesse o interesse de estudar linhas de pesquisa da dança que tivessem interface com a educação. O NUPED serviu como espaço que viria a influenciar as discussões que acabaram resultando em meu trabalho final de curso, quando me predispus a pesquisar o ensino da dança nas escolas de Jequié. Nesta produção de pesquisa investi no conceito da Sociologia das Ausências e das Emergências de Boaventura de Souza Santos (2002), e com base neste conceito verifiquei a invisibilidade que a dança passava na época, seja pela ausência de professores/as da área seja porque suas abordagens eram feitas na época por profissionais de educação física e/ou de outras áreas de conhecimento que ensinavam arte, no caso da rede pública por exemplo.

Quando estava prestes a concluir a graduação recebi o convite da Profa. Dra. Iara Cerqueira para participar do grupo de pesquisa GPNEC (Grupo de Pesquisa e Núcleo de Estudos do Corpo). O que hoje se chama GPNEC, na verdade, iniciou-se com a primeira formação do Grupo Sonho de Valsa em que eu e mais quatro estudantes de semestres diferentes de dança eramos membros. Atualmente mantenho parceria com o grupo não mais participando como dançarino-intérprete, mas atuando como professor colaborador juntamente com outros/as discentes

egressos/as da instituição. Dessa forma, venho colaborando em discussões, participando de seminários, *webnários*, atividades de pesquisa mediadas por mim e/ou por professores/as colaboradores/as do grupo com a supervisão de sua coordenadora.

Embora não se assume como grupo de investigação da educação formal o GPNEC abre este leque de possibilidades ao alargar os estudos do corpo seja para pensar a preparação técnica-artística de corpos que dançam e como interesses pela cena, como de processos e micropolíticas pertinentes as conexões com a educação. Além de atuar como pesquisador neste grupo vivenciei nele uma efervescência de trabalhos artísticos desde a época da graduação e posterior a ela, apresentando espetáculos em outros estados e/ou pleiteando editais de fomento e de promoção a cultura, tanto da esfera municipal jequeense com os lançados pelo estado da Bahia.

Corpomídia teoria investigada por Helena Katz e Christine Greiner, duas professoras que integram os estudos do Programa de Pós-Graduação em Semiótica da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC) é um conceito em que a dança vem flertando seja para pensar o corpo em conexões interdisciplinares. A partir do estudo desta teoria passei a compreender o/a professor/a de dança como indissociável do seu próprio corpo, corpo este que coevolue, se comunica e realiza trocas com os diversos ambientes sociais ao seu entorno e que não é o instrumento da dança, mas o próprio sujeito nele encarnado (GREINER, 2005).

No contexto do GPNEC, apropriando-me deste conceito para compreender os processos do corpo na cena artística, como docente, venho redimensionando-o para considerar as questões curriculares, a presença da dança na escola, a minha formação e, também, a interseção entre corpo, dança e educação, concebendo-os como processos imbricados. Talvez o pensamento de Nóbrega (2010) possa refletir o que estou tentando dizer, quando ela explora que a filosofia do corpo transcende a área da Educação Física e das Artes. Isso nos leva a tecer uma reflexão mais abrangente sobre a educação, especialmente aquela que ocorre em instituições como universidades e escolas (NÓBREGA, 2010).

Diante dos apontamentos, mantenho meu diálogo com a universidade, mesmo como egresso, aproximando-a dos desafios, limitações e possibilidades que enfrento na minha atuação profissional. Manter esse diálogo com a realidade de outros/as colegas me ajuda a permanecer atualizado sobre as discussões em curso, as práticas de dança e os métodos de ensino nas escolas estaduais e municipais de

Jequié, assim como nas cidades vizinhas onde leciono dança/arte, como é o caso de Ipiaú/BA.

Desde 2017, venho nutrindo e cultivando esses espaços de formação ao atuar como professor colaborador em programas de formação contínua, como o PIBID. Nessas atividades, supervisiono turmas e debato temas que permeiam a formação e os desafios dos/as professores/as de dança no contexto do ensino formal. Na Residência Pedagógica de Artes da UESB, onde sou preceptor desde 2020, sob a coordenação do Prof. Ms. Luiz Thomaz Sarmiento, ao interagir com estudantes de teatro e dança, tenho destacado as várias questões ligadas à dança na escola e ao campo profissional, abordando os retrocessos do ensino de arte (no caso da disciplina) e da dança nos espaços que atuo, bem como a luta para a realização de concursos efetivos para professores/as nesse campo do conhecimento.

Ao explorar essas discussões, vem à tona a necessidade de criar um fórum composto por estudantes da graduação e ex-alunos/as, que possa monitorar e estar atento ao cenário de precarização que está se delineando em Jequié, em vista das várias investidas por parte do governo municipal. Infelizmente, a Secretaria de Educação Municipal de Jequié tem demonstrado pouca disposição em convocar os/as profissionais de dança aprovados/as na última seleção pública de contratação temporária. Exemplificando, dos/as dezesseis professores/as aprovados/as nessa seleção, apenas seis foram chamados/as, e eu tive felicidade de estar entre eles/elas, embora tenha recentemente renunciado ao cargo. No caso de teatro, conforme venho acompanhando, apenas dois/duas candidatos/as foram convocados/as até o momento.

Diante dessa situação, fico pensando qual é o papel social da UESB como instituição que, desde 2010, tem se esforçado para preparar recursos humanos para os contextos educacionais mencionados. Algumas medidas estão sendo implementadas pelo colegiado de dança nesse sentido. Recentemente, durante a Semana da Dança, na qual participei juntamente com colegas da profissão que atuam ou atuaram na rede municipal e em outros espaços informais, tivemos a oportunidade de debater essas e outras questões relacionadas ao mercado de trabalho em Jequié.

Como os/as estudantes de dança têm saído da graduação? Como eles/elas têm desenvolvido suas abordagens de ensino a partir das interações com o curso? Que concepções sobre corpo, dança e educação eles/elas trazem consigo? De que forma a colaboração entre a universidade e a educação básica tem se dado para além

do currículo do curso, abrangendo atividades de ensino, pesquisa e extensão? Todas essas questões têm sido centrais em minha reflexão contínua, como evidenciado ao longo deste texto. Por outro lado, surge o desafio para os/as professores/as do curso de dança promover mais iniciativas que incentivem os/as graduandos/as a compartilhar suas experiências e perspectivas pessoais em tais discussões, não se limitando apenas ao que é abordado no currículo formal. Com isso, aproveito o adendo para perguntar: Quais vetores materiais e imateriais impulsionam os sujeitos a ingressarem na formação em Licenciatura em Dança da UESB?

Por conseguinte, questionar e trazer para o rol dos debates essas reflexões enfatizam a importância de se aprofundar e olhar para as trajetórias de vida dos/as estudantes de dança da UESB como espaço de tensionamentos e produção de currículos outros, analisando como as práticas pedagógicas-institucionais e quais perspectivas elas trazem sobre corpo, dança e educação na constituição desses/as agentes. Além disso, também considero ser crucial aproximar de que maneira a colaboração entre a universidade e a educação básica deve ir além dos limites dos muros acadêmicos, promovendo uma formação em dança abrangente e interconectada com as complexidades, desafios e a diversidade presentes na contemporaneidade do chão das escolas.

DANÇA, EDUCAÇÃO E SUAS INTERFACES

Dimensões Políticas,
Poéticas e Estéticas



Na imagem, o autor está vestindo uma beca de formatura durante a cerimônia de colação de grau do curso de Licenciatura em Dança da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Ele segura seu histórico acadêmico na mão e está olhando para frente, com um sorriso. O título "Dança, Educação e suas Interfaces" está posicionado mais à esquerda, próximo à região do capelo, e na parte inferior, o subtítulo "Dimensões Políticas, Poéticas e Estéticas" está escrito em caixa baixa.

6 EXPERIÊNCIAS QUE SE FAZEM NA EDUCAÇÃO BÁSICA E TÉCNICA E PROFISSIONAL

Após concluir a graduação, tive minha primeira experiência profissional em 2016, com meu primeiro emprego com carteira assinada em uma instituição de ensino privada em Jequié. Desde então, atuei como professor de dança em regime de contratação temporária por quase sete anos na rede pública municipal de Jequié. Além disso, lecionei por quatro anos como docente do Curso Técnico em Dança no Centro Educacional Régis Pacheco, assim como em cursos de ensino médio integrado à educação profissional nessa mesma instituição. Atualmente, como professor, estou focado na especificidade da dança e da disciplina de arte, atuando em itinerários curriculares que exploram o corpo no Complexo de Educação Integral de Ipiaú/BA.

Observo que minha trajetória profissional docente se desenvolve em estreita relação com a pesquisa e com minhas experiências como artista-docente na sala de aula. Encaro os desafios, limitações e possibilidades que o ensino de dança apresenta nos diversos níveis da educação básica, incluindo modalidades de educação técnica e profissional. Além disso, estendo essa atuação a outros contextos, sejam eles formais ou informais, que se entrelaçam com essa interface.

Na primeira página de um caderno aberto, assemelhando-se a uma agenda, o autor narra suas experiências profissionais como professor de dança nas diversas modalidades da educação básica e do ensino técnico-profissional. Este caderno encontra-se sobre outra imagem repleta de pequenos desenhos personalizados, sombras de pessoas dançando, óculos, cadernos, árvores, corações, nuvens, etc.

6.1 Dança na rede municipal Jequiense

Meu primeiro emprego com carteira assinada ocorreu em uma instituição da rede privada de Jequié. Esse momento não representou apenas uma realização pessoal, mas também a oportunidade de dar significado à minha escolha profissional, permitindo-me continuar a explorar minha prática docente. Nessa instituição, passei a lecionar como professor do Núcleo de Dança, onde a escola oferecia além da dança, os núcleos de Artes Visuais, Teatro e Música, todos destinados aos/as estudantes dos anos finais do ensino fundamental II. A partir da minha experiência nessa escola, pude observar que esse contexto parecia valorizar a dança, pelo menos no que se refere à contratação de profissionais especializados/as, conforme preconizado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Isso me leva a ponderar que essa realidade merece ser contrastada com a falta de visibilidade dessa linguagem artística nos currículos das escolas da rede pública da cidade.

Nessa escola de rede privada, as aulas de dança eram oferecidas como parte diversificada do currículo, permitindo que os/as alunos/as escolhessem as linguagens artísticas nas quais tinham interesse ao longo do ano letivo. De acordo com Marcia Strazzacappa (2003), é cada vez mais comum a ocorrência desses tipos de projetos como atividades extracurriculares, onde a dança é oferecida como uma opção, cabendo aos/as alunos/as o compromisso, a responsabilidade e a assiduidade de se inscreverem nas modalidades que lhes interessam.

Nessa instituição privada que abrange desde a educação infantil até o ensino fundamental II, meu papel envolvia trabalhar com dança apenas nos anos finais do ensino fundamental, o que me levava a atuar mais como coreógrafo do que como professor da disciplina propriamente dita. Isso ocorria porque o ensino da dança, assim como das outras linguagens artísticas mencionadas, tinha como principal objetivo a produção de produtos estéticos a serem apresentados em eventos como mostras de arte, projetos científicos, eventos esportivos e outras datas do calendário escolar.

Essa situação limitava minhas oportunidades de desenvolver um trabalho que fosse além da tradição de uma pedagogia que se baseava em cópias e reprodução de movimentos, um modelo que era imposto pela instituição e perpetuado pelas gerações anteriores de professores/as. Marques (2011) aborda essa problemática ao denunciar que, na maioria das aulas de dança, as técnicas codificadas, os passos

predefinidos e as coreografias prontas impedem o diálogo com os corpos únicos dos/as alunos/as e com suas realidades sociais.

Em 2017, enquanto cursava a Especialização em Estudos Contemporâneos em Dança na UFBA, surgiu uma seleção pública de contratação temporária pela Secretaria de Educação Municipal de Jequié para professores/as de teatro e de dança. Naquela ocasião, eu e outros/as cinco professores/as, incluindo egressos/as da minha turma da UESB e de outras, fomos aprovados/as e, desde então, nos juntamos à rede municipal como os/as primeiros/as professores/as de dança especializados/as na área (PAIXÃO, 2018).

Esse feito foi percebido por mim como um marco histórico e pioneiro, pois assim como Salvador se tornou referência ao ser a primeira capital a oferecer concursos públicos para profissionais de dança em sua rede municipal desde o início dos anos 2000 (ASSIS, 2018), a educação municipal de Jequié parecia demonstrar estar atenta às mudanças trazidas pelo curso de graduação em dança da UESB, valorizando a licenciatura e abrindo vagas para professores/as nessa área de conhecimento. Vale ponderar que a realidade de cursos universitários de dança no Brasil ainda se mostra bastante embrionária. Muitos são os municípios brasileiros que carecem dessa formação específica e muitos/as são os/as professores/as sem formação que, nesses locais, assumem o ensino da dança ou da disciplina de arte, em virtude da ausência de demanda profissional e porque a dança ainda não é efetivamente garantida na educação básica conforme preconiza a legislação educacional.

No entanto, a convivência com a realidade de uma escola privada, onde os/as alunos/as tinham um alto poder aquisitivo e onde a instituição dispunha de recursos e infraestrutura ideais para as aulas de dança, destacava de maneira gritante a disparidade social em comparação com a escola pública. Na rede privada, as necessidades e desejos dos/as alunos/as eram distintos. Como mencionei, as aulas de dança eram projetadas para proporcionar experiências técnicas visando à criação de produtos coreográficos. Alguns alunos/as que faziam parte do núcleo que dava aulas dançavam em outros ambientes de ensino informal, como academias de balé e esperavam encontrar esse mesmo foco.

Na escola pública, as preocupações e desafios eram outros. O público enfrentava a carência de acesso às produções artísticas, associada a condições de pobreza. Alunos/as muitas vezes frequentavam a escola por necessidades básicas

como alimentação, alguns/algumas mal sabiam ler e escrever. O contexto contrastava nitidamente com a escola privada. Na escola particular, como a participação nas aulas de dança estava condicionada à inscrição, havia uma presença majoritária de estudantes do sexo feminino e os poucos meninos que demonstravam interesse eram frequentemente alvo de olhares desconfiados, como se estivessem se afastando das normas estabelecidas, um tema que eu abordei no capítulo que discutiu as interseções entre dança, gênero e sexualidades, ao problematizar situações semelhantes a essas.

Na rede pública, esses preconceitos pareciam menos evidentes, possivelmente devido às diferenças de faixas etárias dos/as estudantes que iam desde a educação infantil ao quinto ano do fundamental I. Foi na rede pública que encontrei uma maior abertura para repensar e problematizar questões relativas ao ensino, permitindo-me mergulhar de fato nos processos da dança na escola e exercitar constantemente minha reflexão.

No entanto, minha entrada na rede municipal de Jequié foi marcada por desafios significativos. A instituição em que lecionava estava localizada em um bairro marcado por extrema pobreza e altos índices de violência. A dança não era tratada como uma disciplina curricular obrigatória nessa escola, o que já gerava uma ambiguidade. Professores/as de dança acabavam desempenhando o papel de oficinairos/as, mesmo que os editais destinassem as vagas para o cargo de ensino fundamental II. Por meio de manobras políticas, realizadas pela secretaria de educação esses/as profissionais foram designados/as para escolas de ensino fundamental I em período integral⁴⁸, onde a dança foi incorporada aos projetos pedagógicos como uma oficina oferecida no contraturno das aulas regulares.

Conforme observado por Silva (2012b), as iniciativas de dança no ambiente escolar têm se expandido, principalmente nas escolas de tempo integral, mas essa inserção frequentemente ocorre como parte das disciplinas diversificadas (SILVA, 2014, p. 47), como na rede pública municipal de Jequié. A visão equivocada de tratar o/a professor/a de dança como um/a oficinairo/a leva a Secretaria de Educação a

⁴⁸ Trata-se de uma concepção que compreende que a educação deve assegurar o desenvolvimento dos sujeitos em seus mais variados aspectos – emocional, física, intelectual, social, cultural. Neste tipo de educação, a escola assume-se como espaço de diversas experiências pedagógicas em que os/as estudantes podem vivenciar diferentes formas de aprendizagem dentro e fora da rede escolar, priorizando um espaço essencial a fim de que os sujeitos tenham uma formação integral.

designar erroneamente docentes da área de linguagens (que engloba disciplinas como Educação Física, Inglês e Português) para as vagas de artes, diga-se de passagem, com presença majoritária de professores/as de português dando aulas. Isso faz com que não se convoque os/as candidatos/as de dança e de teatro aprovados/as na última seleção, que até o momento aguardam na lista de espera e que poderiam atuar tanto em suas próprias especificidades ou mesmo na disciplina de arte.

Além disso, durante esse período de 2017, na rede municipal, pude observar uma série de medidas de retrocessos na educação brasileira em todos os níveis, caracterizados pela perda de direitos sociais conquistados e pela precarização do trabalho docente. Seis meses antes, o golpe contra a presidente Dilma Rousseff havia sido deflagrado, culminando em seu impeachment e na ascensão de um governo liderado por Michel Temer.

Acontece que, pouco antes de sofrer o impeachment, a ex-presidente havia sancionado a Lei 13.278/16, que estabelece a dança, o teatro, a música e as artes visuais como áreas de conhecimento obrigatórias no ensino de arte. No entanto, essas conquistas foram ameaçadas durante a gestão de Temer, por meio das reformas educacionais, como a Lei 13.415/17⁴⁹ que resultou na reformulação do Ensino Médio e na redução da carga horária de disciplinas como Arte, Educação Física, Filosofia e Sociologia. Essas disciplinas que promovem o pensamento crítico e reflexivo dos/as estudantes foram impactadas. Penso que com a diminuição da carga horária na área de arte, os/as professores/as da disciplina correm o risco de serem forçados/as a assumir outras disciplinas, seja em linguagens ou em outras áreas nas quais não possuam formação. Isso é algo que já ocorre rotineiramente na área de arte e pode ser acentuar ainda mais.

Vale mencionar que essa situação não é nova em muitos sistemas de ensino público do estado da Bahia. Durante minha atuação como professor na rede estadual, embora as seleções públicas que participei eram destinadas para o cargo de arte por diversas vezes fui chamado para dar aulas de outros componentes distantes de minha

⁴⁹ A Lei nº 13.415/2017 alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e estabeleceu uma mudança na estrutura do ensino médio, ampliando o tempo mínimo do estudante na escola de 800 horas para 1.000 horas anuais (até 2022) e definindo uma nova organização curricular, mais flexível, que contemple uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a oferta de diferentes possibilidades de escolhas aos estudantes, os itinerários formativos, com foco nas áreas de conhecimento e na formação técnica e profissional. A mudança tem como objetivos garantir a oferta de educação de qualidade à todos os jovens brasileiros e de aproximar as escolas à realidade dos estudantes de hoje, considerando as novas demandas e complexidades do mundo do trabalho e da vida em sociedade.

formação, não tendo outra alternativa a não ser aceitar, dada que as condições de quem trabalha em regime de contrato temporário é bastante precarizada. Temo que essa conjuntura de redução de carga horária possa impossibilitar a atuação dos/as professores/as de arte para áreas para as quais eles/elas não possuem formação, vindo a se tornar uma tendência frequente como o novo Ensino Médio.

Nesse período, também presenciei um aumento na realização de concursos públicos para professores/as de arte, tanto na Bahia quanto em outros estados, como Belo Horizonte (MG) e Campina Grande (PB). No entanto, mesmo quase três décadas após a extinção da LDB de 5.692/71⁵⁰, percebo que esses concursos ainda operam com uma espécie de polivalência. É comum, ainda, professores/as da área de arte serem submetidos/as a provas que hierarquizam as linguagens artísticas, com ênfase em conteúdos relacionados às artes visuais.

Então, compreendo ser um avanço ter aulas de dança em Jequié, sendo pré-requisito a licenciatura na área, mesmo diante de alguns retrocessos nas políticas educacionais de ensino de arte. Na rede pública, pude compreender as demandas culturais, sociais e locais da escola, bem como conhecer as danças presentes nos repertórios dos/as alunos/as e os tipos de corpos que encontrei na instituição trazia-me diversas indagações: Como poderia trabalhar com a dança nesse contexto? Que tipos de danças os/as alunos dançavam ou desejavam dançar? Como poderia desenvolver propostas artísticas-pedagógicas que estimulassem o pensamento crítico, sensível e cinestésico desse público?.

Marques (2011) destaca que "corpos que dançam são potenciais fontes vivas de criação e construção, reconfiguração e transformação do cotidiano" (p. 32). Pensando nesse insight, um dos desafios que enfrentaria como professor se daria na falta de espaços adequados para trabalhar com educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental I. Além disso, me deparei com resistências, incluindo a tarefa de desvincular os corpos dos/as estudantes das posições sociais às quais estavam condicionados/as, desafiando a concepção equivocada de que o conhecimento ocorre de maneira linear e direcionada, com os/as estudantes sentados/as e ouvindo apenas o que o/a professor/a tem a dizer.

Na visão de diretores/as, colegas e outros/as professores/as dessa escola, a

⁵⁰ O artigo 7º da LDB/71 assegura que: "será obrigatória a inclusão de Educação Moral e Cívica, Educação Física, Educação Artística e Programa de Saúde nos currículos plenos dos estabelecimentos de 1º e 2º graus" (BRASIL, 1971, sn).

dança, muitas vezes, era vista como um tipo de consolo, uma forma de assistencialismo para acalmar os/as discentes e fazer com que esquecessem seus problemas internos (STRAZZACAPPA, 2003). Essa abordagem tem sido criticada por diversos autores/as, incluindo Vieira (2014), Marques (2010, 2012), Assis (2015, 2018), Strazzacappa e Morandi (2006), Porpino (2018), Silva (2012a, 2012b), Nóbrega (2010) e Matos (2010). Esses/as autores/as argumentam que essa visão descaracteriza a dança de sua função social e de seu propósito como arte de conhecimento.

No entanto, a dança, que muitas vezes é vista como uma forma de transgressão na escola, também precisa resistir a ser contaminada por utilitarismo e lógicas colonizadoras/disciplinadoras. Isso ocorre porque, com frequência, a dança nas escolas surge com a promessa disfarçada de formar artistas, relegando o potencial pedagógico em prol do artístico e dualizando-os, inviabilizando a educação estética-sensível do corpo, em seus múltiplos aspectos. Portanto, acredito ser crucial valorizar as diversas dimensões do ser humano em um trabalho com dança, a fim de romper com o modelo mecânico e cartesiano de corpo (VIEIRA, 2014), tão presente nas escolas brasileiras.

Ao perceber que os/as alunos/as não são tábulas rasas e corpos vazios confrontar o repertório corporal dos/as mesmos/as me trouxe alguns desafios epistemológicos. Essa questão se tornou evidente, principalmente, quando tentei relacionar as danças que os/as estudantes consumiam com as abordagens do meu trabalho pedagógico. Por outro lado, às vezes, meu planejamento frequentemente acabava voltando-se para práticas que levavam os corpos dos/as alunos/as a imitar movimentos, talvez como uma forma de manter um controle autoritário na sala de aula e reforçar meu papel de professor.

Nessas situações, era comum que os/as alunos/as pedissem aulas de pagode, funk, capoeira e/ou hip hop. No entanto, muitas vezes eu recusava essas solicitações, talvez devido a certos preconceitos em relação a essas danças e a uma mentalidade de elitização acadêmica. Além disso, no ambiente escolar, fatores como limitações de tempo e de infraestrutura física eram obstáculos que tive que lidar. A duração entre uma aula e outra era de cinquenta minutos, e esse tempo se reduzia ainda mais, uma vez que eu precisava higienizar o espaço e remover as carteiras da sala.

Certo dia, ao ler um artigo de Strazzacappa (2001), fui instigado a refletir

sobre as referências das danças praticadas pelos/as alunos/as e o que eles/elas consumiam e esperavam que fosse abordado em minhas aulas. Um ponto que chamou minha atenção foi a ideia de que, se os/as professores/as de dança não se tornassem referências para os/as alunos/as, certamente a mídia o faria. Isso me levou a pensar mais profundamente sobre como eu concebia a dança e o corpo dos/as alunos/as.

Nesse sentido, Lúcia Matos (2010), argumenta que, a dança, na escola, em uma perspectiva ampla, em muitos casos, revela-se distante da flexibilidade e reinvenção presentes nos processos artísticos-pedagógicos. Com referência ao que diz a autora, identifiquei traços dessa pedagogia nas abordagens que eu usava e percebi como a capacidade de reinvenção e o pensamento didático-criativo muitas vezes eram negligenciados em minhas aulas. Comecei a repensar como esses discursos afastavam os/as alunos/as de mim como professor, e conseqüentemente, das minhas aulas e da possibilidade deles/as quererem dançar. O que significava dançar para mim? Que tipos de corpos e concepções artístico-pedagógicas estavam sendo colocadas em funcionamento nas práticas de minhas aulas?

Ao refletir sobre as provocações de Strazzacappa (2001) e Matos (2010), passei a adotar uma abordagem mais dialógica, aberta, flexível e permeável como professor. Comecei a estabelecer uma relação na qual meus/as alunos/as dançavam comigo e também como eles/elas observavam como eu me movia enquanto dançava, as partes do corpo que usava, as qualidades de movimento que estavam presentes, etc. Percebi que minha presença era crucial nesse espaço educativo de dança acionando marcas de minha docência como professor-criador-interprete, contribuindo para a desconstrução de discursos sexistas e machistas, mesmo em crianças, sendo eu um sujeito do sexo masculino na dança. Esses preconceitos históricos e culturais, enraizados na sociedade, afastam a possibilidade de que homens se envolvam com a dança desde cedo, uma vez que são ensinados que a dança é algo associado às mulheres.

A pesquisa realizada por Consoli, Rodrigues e Sirqueira (2018) exemplifica essa questão ao oferecer uma análise sobre os desafios e obstáculos culturais enfrentados por homens que somente dançam ou que aspiram a ser artistas da dança. O estudo contou com a participação de vinte homens, com idades entre 18 e 47 anos, que atuam na cidade de Bebedouros/SP. Os resultados revelam que 61% dos participantes enfrentam preconceitos relacionados a gênero, 24% citaram dificuldades

e timidez, outros 24% mencionaram a percepção de que a dança é associada ao gênero feminino e 22% destacaram a relação com a homossexualidade.

Esses dados fornecem uma visão, mesmo que a partir de um recorte específico, de como as concepções de gênero e sexualidade atravessam a relação dos homens com a dança na sociedade, o que provavelmente também se aplica ao ambiente escolar. Discutir sobre esse assunto em minhas aulas me levou a considerar a importância de repensar a presença de alunos do sexo masculino, especialmente das turmas de maior faixa etária e que se mostravam mais resistentes a dança e perpetuavam preconceitos de gênero.

Nas turmas de educação infantil, passei a incorporar desafios por meio de orientações corporais mais abertas, permitindo que os/as alunos/as se movessem livremente, como se estivessem brincando. Introduzi jogos de deslocamento no espaço, trabalhei com diferentes níveis, direções e dinâmicas, alternando entre os/as alunos/as que se revezavam como participantes da cena e espectadores/as, a fim de proporcionar uma experiência mais colaborativa.

Consequentemente, o desenvolvimento dessas estratégias pedagógicas esteve aliado a pesquisas, leituras e a resignificação de minhas práticas corporais, introduzindo uma variedade de repertórios, incluindo jogos e brincadeiras, que não eram estritamente da dança, mas que utilizava como referência para potencializar os corpos dos sujeitos no contexto da sala de aula. Dessa forma, fui me afastando cada vez mais daquele professor de dança com rótulo de que estava na escola apenas para exercer funções de coreógrafo para datas comemorativas. Em vez disso, comecei a enfatizar processos colaborativos de dança construídos com os/as estudantes, evitando a reprodução mecânica e acrítica de movimentos.

Durante quase sete anos na rede municipal de ensino em Jequié, testemunhei diversas transformações e percebi uma mudança de perspectiva dos/as alunos/as e minha também em relação a ensinar e aprender dança na escola. Essa mudança também se estendeu à gestão escolar e aos/as professores/as de outras áreas com os quais mantive diálogo. Aprendi a desenvolver propostas pedagógicas mesmo diante de condições estruturais desfavoráveis, contribuindo de alguma forma para a formação desses corpos dançantes e para o meu próprio desenvolvimento como professor de dança.

6.2 Dança na educação técnica e profissional de Jequié

A experiência de atuar na rede estadual de Jequié como professor de dança e/ou em cursos técnicos-profissionalizantes⁵¹ reflete alguns amadurecimentos construídos ao longo do meu processo de constituição docente. A experiência no Curso Técnico em Dança, no ano de 2018, emergiu como um momento bastante desafiador. Nesta modalidade de formação, meu foco era profissionalizar sujeitos interessados e com trajetórias na dança. Alguns/as deles/as atuavam em projetos sociais, como dançarinos/as independentes, coreógrafos/as e professores/as de dança e/ou de educação física em escolas públicas e particulares de Jequié, assim como de cidades circunvizinhas como Ipiaú e Ibirataia.

A relação com esse curso me levou a experimentar minha docência como uma posição de sujeito-professor-propositor-investigador. Isso porque dar aulas de dança na modalidade técnica-profissionalizante demandaria investimento e a compreensão de que a formação é um processo aberto, uma aventura do que não sabemos. Portanto, estar nesse curso me levaria também a retomar a cena artística, a dançar e a fazer aulas técnicas no GPNEC.

Compreender que o objetivo da formação técnica em dança se projetaria na tentativa de qualificar profissionais para atuarem como produtores/as, intérpretes da cena e coreógrafos/as, e enxergar que talvez o curso pudesse ser um indício de abertura para um possível mercado profissional em Jequié, bem como para o público-alvo das cidades circunvizinhas, me fez pensar na importância de os sujeitos terem o máximo de repertórios corporais durante a formação. A matriz curricular do técnico em dança oferece diversas disciplinas para que o sujeito possa explorar os fundamentos da linguagem da dança como arte e área de conhecimento, em seus aspectos teórico-práticos, nos processos de investigação científicas, nos estudos sobre o corpo em disciplinas da área da saúde e no exercício criativo, no campo das políticas culturais, produção cultural, além da direção de espetáculos e coordenação de projetos culturais.

Portanto, o sujeito que ingressa no técnico em dança pode atuar em contextos de educação informal, coordenando projetos de dança em secretarias municipais de

⁵¹ Os Cursos Técnicos podem ser desenvolvidos de forma articulada com o Ensino Médio ou serem subsequentes a ele. A forma articulada pode ocorrer integrada com o Ensino Médio, para aqueles estudantes que concluíram o ensino fundamental, ou concomitante com ele.

cultura, desenvolver trabalhos como coreógrafo/a, interprete-criador/a, trabalhar como instrutor/a em espaços informais de dança e em academias esportivas com finalidade de promoção de saúde, entre outras funções. Sendo assim, o Catálogo Nacional de Cursos Técnicos Brasileiros dispõe que a formação do/a técnico/a em dança deve incluir conhecimentos interdisciplinares relacionados aos processos de criação, envolvendo pesquisa, planejamento, execução técnica, fruição e recepção estética (BRASIL, 2016).

Quando cheguei ao técnico em dança, era o único professor da área. Competia a mim lecionar todas as disciplinas da base técnica e algumas aulas chegavam a ocupar um turno inteiro ou vários dias consecutivos com a mesma turma, causando-me certa exaustão, confesso. De todo modo, dar aulas para esse público carregava algumas semelhanças com experiências vivenciadas na educação básica, sendo comum identificar algumas referências de dança. Nessa relação com os/as estudantes, percebia que os sujeitos que ingressavam nessa modalidade de formação geralmente traziam consigo repertórios de experiências no balé, ginástica, nas danças da mídia e estéticas da igreja.

Havia, inclusive, aqueles sujeitos que sequer tinham alguma vivência anterior com a dança e viam nessa arte talvez um espaço de fuga, terapia ou uma forma de ocupação para esquecer os problemas da vida. A escola onde esse curso estava sediado oferecia diversos outros cursos profissionalizantes e integrados à modalidade de ensino médio, as condições mínimas para trabalhar com dança eram disponíveis, incluindo espaços físicos como um auditório e uma sala adaptada para aulas de corpo. No entanto, estar lotado em uma instituição com predominância de cursos que não eram da área de arte fazia com que a dança fosse vista com certo abandono em relação às outras áreas.

Como trabalhar dança com públicos de diferentes níveis de repertórios corporais e outros que veem a dança como um hobby ou terapia, e não como profissionalização?. Esse mapeamento para identificar as referências dos sujeitos é uma prática comum nos espaços em que atuo profissionalmente. Compreendo que, no caso dos/as estudantes que ingressavam no curso técnico, isso me fazia repensar as necessidades gerais e específicas do público-alvo. Contudo, à medida que o curso foi se desenvolvendo e alguns/algumas começaram a confrontar suas percepções e construções de dança, as desistências se tornaram mais frequentes. Esta questão me remete a uma discussão abordada por Marques (2011), quando ela afirma que corpos

não são apenas aqueles/as que nós conferimos o direito de dançar. Ela se refere ao corpo cidadão como o corpo de um sujeito que escolhe dançar, como dançar e de que forma dançar, afirmando que “o corpo que tem a capacidade de escolher, assumir e refletir criticamente sobre suas escolhas, também pode escolher como dialogar com o mundo em que vive” (MARQUES, 2011, p. 35).

Penso que esse pensamento encontra ressonâncias na minha prática pedagógica como uma ação política, compartilhada e pautada em processos dialógicos e de que ser professor é um exercício constante de descobertas e incertezas (MATOS, 2011). Desse modo, entendo que mesmo para o público que ingressava na modalidade técnica, havia um entendimento limitado da dança associado apenas a coreografias e à referência de um/a professor/a que lhe servissem como parâmetro. De fato, estava em uma formação em que não poderia desconsiderar abordagens e práticas que enfatizavam o treinamento do corpo e a disciplina. Entretanto, a possibilidade de ensinar repertórios ao mesmo tempo em que me permitia treinar os sujeitos também me possibilitava questionar concepções de corpos presentes nas técnicas e estéticas de dança.

Daí surgiu a necessidade de trabalhar processos criativos e ressignificar práticas para outras leituras e formas de dançar, compreender e analisar criticamente os códigos presentes no ensino de dança. Lembro-me de um experimento que orientei na disciplina de História da Dança I, em que explorei com os/as alunos/as de uma turma determinadas danças presentes na história do pensamento ocidental, como as vertentes americanas e europeias. Trabalhamos a ressignificação dessas danças, propondo outras maneiras de interpretá-las para que fossem transformadas, indo além dos códigos aprendidos. Ao abordar minhas aulas, faço delas não roteiros prontos e planejamentos rígidos, mas coloco-as em abertura, instigando o diálogo, a flexibilidade e um olhar atento ao que os corpos dos/as alunos/as me apresentam e às necessidades que surgem no decorrer do processo.

Refletindo sobre a estrutura da matriz curricular do ensino técnico em dança, considero interessante a maneira como ela compreende a dança e delinea o perfil profissional desejado. Porém, também cabe críticas ao excesso de disciplinas e conteúdos a serem estudados ao longo de um curso que abrange apenas dois semestres para sua integralização. Compreendo que essa condição não favorece aprofundamentos nas especificidades dos objetos das ementas das disciplinas, o que pode fragilizar a formação.

Na base técnica específica do curso, encontram-se disciplinas que abordam a História da Dança I e II, Danças Urbanas, Percepção e Contato, Dança Contemporânea, Moderna e Brasileira, bem como componentes que investigam a fisiologia e a anatomia do corpo humano, além de preparação corporal e condicionamento físico à aquelas da área de empreendedorismo, valores éticos e morais, políticas culturais e de produção de espetáculos.

O período em que lecionei no curso técnico de dança em uma escola estadual de Jequié foi importante para reconhecer que, como professor, estou em constante transformação. Aceitar esse aspecto me permitiu aliviar o peso e a responsabilidade em me colocar como detentor do conhecimento. Foi uma época em que estabeleci parcerias com o GPNEC da UESB, levando as turmas para participar de aulas no grupo. Também convidei colegas e outros/as profissionais para dar aulas, especialmente aqueles/as com diferentes repertórios de dança.

Reconheço que, durante esse processo, fui inclinando meu olhar e identificando-me mais em lecionar disciplinas teóricas de dança do que práticas. Isso não significa que estou sendo excessivamente cartesiano. Pelo contrário, apenas reconheço que pensar e fazer dança pode ocorrer de diversas maneiras, não necessariamente limitado à fisicalidade do movimento. A leitura e discussão de textos, por exemplo, são uma das formas possíveis. Outro aspecto que percebo emergindo em minhas aulas são as perguntas, desafios e questões que levo para a sala de aula a partir de um tema, situação ou tópico previamente planejado, ou algo que identifico como uma necessidade pedagógica, tanto para mim quanto para os/as alunos/as.

Dessa experiência, muitas transformações e lições foram retiradas, incluindo os desafios de intercambiar aspectos pedagógicos, pesquisa e formação técnico-profissional. Foi um período que me permitiu explorar a intersecção desses diferentes aspectos da minha prática docente, evidenciando a importância de abordar a dança de maneira holística e multifacetada.

6.3 Dança na rede estadual da educação profissional e de ensino médio de Ipiaú

Uma outra dimensão da minha docência que desejo discutir aqui surgiu durante o meu percurso no mestrado em educação, quando comecei a explorar o corpo não apenas dentro do âmbito da dança, mas também conectando-o a processos educativos mais amplos. Nesse sentido, comecei a questionar como o corpo produz

significados, como construímos nossa linguagem gestual, como os discursos sociais nos afetam e inscrevem a nossa subjetividade, e como nossas identidades são moldadas em um processo em constante mudança. Inclusive, em cada aula, venho problematizando a necessidade de os/as alunos/as a se enxergarem como corpos e não apenas como mentes flutuantes fora de sua materialidade corpórea.

Essa perspectiva, a meu ver, permite uma conexão com diversas ecologias de conhecimento, promovendo ações artístico-educativas em dança que podem contribuir para a mediação e a resignificação do corpo dançante em diferentes contextos sociais e culturais (MATOS, 2011). Desde minha chegada à instituição de ensino estadual em Ipiaú, no ano de 2022, tenho trabalhado tanto na modalidade profissional dos cursos técnicos integrados a modalidade de ensino médio, quanto no ensino médio integral. No ensino médio, venho focando nas discussões de itinerários formativos⁵², particularmente os que são proeminentes as reflexões sobre dança e corpo.

Recordo-me de uma turma de ensino médio na qual lecionava, onde decidimos criar um documentário sobre Corpos (In)disciplinados na época em que estava imerso nas discussões de Michel Foucault e de teóricos/as do campo pós-estruturalista. Nessas discussões, passei a explorar as micropolíticas de poder presentes na estrutura escolar e na maneira como nossos corpos são sutilmente ou explicitamente modulados. Esse documentário, orientado por mim e produzido pelos/as alunos/as, acabou recebendo o primeiro lugar em um festival promovido pela Secretaria de Educação, na categoria audiovisual. Menciono esse fato não para me valer de um sentimento de autopromoção, mas para exemplificar como as experiências que venho vivenciando continuamente vem me subjetivando e constituindo de maneira única, confluindo como processos no/pelo corpo.

Contextualizando essa escola, em termos geopolíticos, trata-se de uma instituição integral que atende alunos/as de ensino médio e de cursos técnicos integrados a esse nível da educação básica. No âmbito do ensino médio, tenho trabalhado na disciplina de Corpo e Consumo, bem como Danças das Mídias Sociais. Essas duas disciplinas possuem suas próprias particularidades, mas também encontro pontos de convergência nelas para discutir processos educativos do corpo de forma mais dilatada. É curioso notar que a primeira impressão dos/as estudantes

⁵² Constitui um conjunto de disciplinas da parte diversificada do currículo, podendo ser oficinas, projetos e temáticas curriculares em que os/as estudantes poderão escolher no caso do novo ensino médio.

ao chegar a esses componentes é pensar que se trata apenas de aulas de dança, no sentido convencional e clichê do discurso. No entanto, tem emergido nesses dois componentes temas relacionados a discussões de gênero, sexualidade, representações de masculinidades, entre outros, embora encontre certas resistências de alguns/algumas estudantes em trabalhar essas temáticas.

Ao ler os trabalhos de Nóbrega (2010), venho notando sua insistência no discurso de que o corpo presente na educação precisa ser reposicionado e estudado sob uma perspectiva epistemológica distinta, indo além da instrumentalização e da disciplina imposta pelo ambiente educacional. Isso me leva a considerar que as escolas [...] “são comunidades que constroem em nossos corpos modelos de gênero, identidade, etnia, religião, orientação sexual, classe social, entre outros” [...] (MARQUES, 2011, p. 33).

É por isso que Nóbrega (2010) destaca a necessidade de dar mais atenção ao corpo na educação, ressaltando que essa responsabilidade não deve recair apenas sobre os/as professores/as de Artes, Educação Física e/ou Dança, mas também sobre profissionais de diversas áreas do conhecimento. A mim tem incidido o compromisso e reposicionamento em reconhecer o corpo como um fenômeno cultural, social, histórico e político presente em diversos campos da existência humana. Em minhas conversas com outros/as professores/as dessa instituição de Ipiaú, especialmente aqueles/as que se mostram mais abertos/as e dispostos/as, tenho buscado dialogar sobre essas questões.

Inclusive, nessa instituição, tenho conciliado meu papel de professor com o de produtor cultural, o que me permitiu organizar a I e II Semana da Dança, em 2022 e 2023, respectivamente, com o apoio da gestão e do coordenador de projetos culturais da escola. Atualmente, estou colaborando na produção da I Semana de Teatro, trabalhando em conjunto com o professor de teatro. Além disso, existe a expectativa de a instituição vir a oferecer o Curso Técnico em Dança, estando em andamento a construção de uma sala de dança com barras e espelhos para abrigar o curso, caso seja implementado ainda em 2023.

O projeto político e pedagógico da escola enfatiza a promoção das linguagens artísticas como ação de protagonismo e da cidadania cultural dos/as alunos/as. Ao ingressar na escola, os/as estudantes já compreendem que a experiência estética é parte integrante de sua formação. Além do coral de música composto pelos/as alunos/as, a escola mantém uma companhia de dança, proporcionando oportunidades

de aprofundamento sistemático e regular nessa arte que ocorre como projeto extracurricular. Na disciplina de arte, venho estabelecido uma conexão mais próxima com os cursos técnicos de informática e administração. Ao lecionar a disciplina de arte que frequentemente se concentra nas artes visuais, tenho buscado valorizar a dança que ainda é pouca conhecida no currículo educacional. No entanto, isso não impede de que, nessas aulas, dialogue com as demais linguagens artísticas mencionadas na Base Nacional Comum Curricular – BNCC.

No estudo da dança, tenho explorado questões que problematizam o corpo e o cartesianismo presentes nas práticas educacionais. Isso envolve desafiar a crença comum de que a dança não envolve uma dimensão cognitiva do corpo. Durante esse processo, busco estabelecer conexões por meio da análise de vídeos de espetáculos, imagens, leituras e discussões de textos, assim como através da experiência física da dança, explorando as conexões com as danças que compõem o rol das experiências dos/as alunos/as. Estar em uma escola como essa, que já valoriza a arte e a produção cultural faz toda a diferença, especialmente ao perceber que até mesmo os/as estudantes do sexo masculino não têm tantos preconceitos em relação às aulas de dança, como muitas vezes é observado em outros contextos educacionais. Acredito que, como docente, é minha responsabilidade estabelecer relações entre os estilos de dança familiares aos/as alunos/as e outras abordagens, espaços e momentos da dança (SILVA, 2014).

Confesso que tem sido uma experiência muito prazerosa trabalhar como professor de arte e de dança nesta instituição. Em termos de avaliação, como venho adotando e percebendo a partir de experiências em outros espaços educacionais, que critérios de avaliação meramente classificatórios não conseguem abranger a complexidade do processo pedagógico dos diferentes tempos-espços de fazer-pensar dança. Portanto, tenho diversificado e valorizado abordagens que enfatizam também o processo e a autonomia do/a discente. A elaboração de relatos de experiências, diários de bordo ou de mapas conceituais, além da participação e frequência nas aulas e a capacidade do/a estudante de se relacionar com a arte, apreciá-la e produzi-la são algumas das possibilidades que tenho explorado.

Em resumo, transitar por diferentes níveis da educação e suas modalidades, seja no ensino básico ou na educação profissional, destaca o quanto venho me constituindo no âmbito do meu exercício profissional. Nesse processo, percebo várias facetas imbricando-se e negociando possibilidades de minha atuação como professor-

pesquisador e artista da dança. Essas camadas passaram a se expandir e avolumar com a minha inserção no campo da produção cultural. Assim, esses discursos fazem de meu percurso profissional um espaço híbrido interseccionado ao fazer artístico, a educação e os processos de mediação e produção cultural.

Portanto, as narrativas que compartilho sobre minha trajetória na educação básica e em suas diversas modalidades, embora agrupadas em seções distintas, revelam conexões e pontos de confluência, constituindo um corpus de experiência que não é fragmentado e sem dicotomias. Isso me faz pensar que essa abordagem demonstra a inerente complexidade da minha formação e atuação como professor de dança.

Caminhando para o encerramento dessas reflexões quanto aos meus processos de constituição docente, surgem algumas perguntas e inquietações e aproveito o ensejo para, a partir de agora, dirigi-las a outros/as professores/as de dança. Como vocês vêm se constituindo como professores/as de dança? Essa pergunta, que permeou todo o processo de escrita desta dissertação, foi lançada a cinco professoras e encaminhada para as suas redes sociais de WhatsApp, com a solicitação de resposta. Entrelaçar as respostas dessas professoras que me atravessaram em situações de formação distintas com as minhas narrativas é um convite para as considerações sem finais deste trabalho, que virão logo na sequência.

6.4 O que outros/as professores/as de dança vêm falando sobre suas docências?



Quatro blocos de papéis coloridos presos em um clipe compõem a imagem. Cada bloco contém uma imagem relacionada à dança. De cima para baixo, as imagens mostram pés cruzados em meia ponta, parte dos membros inferiores de uma bailarina com sapatilha de ponta, e duas imagens de dança borradas, como se fossem grafitadas.



Uma dançarina branca de cabelos ruivos usa um tecido branco que a envolve, deixando apenas a cabeça descoberta. Ela parece estar na entrada de uma gruta de pedra, com o ângulo da imagem sendo de baixo para cima. O céu está levemente azul, e o tecido balança com o vento. A dançarina olha discretamente por cima dos ombros, observando o movimento do tecido.

Jogo de Palavras

Ballet

Coreógrafa

Seminários

Corpo

Autonomia

Afetos

Acredito que venho me constituindo como professora de dança no trabalho que faço como pesquisadora, nas atualizações constantes nesse processo coevolutivo de ensino, pesquisa e extensão. Meu processo como professora de dança vem se constituindo desde o meu primeiro contato em um ambiente informal, numa academia de balé, ou seja, ambiente não acadêmico, quando iniciei minha carreira docente. Acredito também que outras experiências enquanto artista da dança, coreógrafa e diretora do grupo His Contemporâneo de Dança (BA) teceram nesse propósito em que atuo como pesquisadora da área de dança, além da busca interdisciplinar na instituição em que leciono, com diálogos e escutas com outros componentes curriculares e outros cursos, ao mesmo tempo atenta diante da enxurrada de informações que nos atravessam diariamente. Pensando nisso, a partir do GPNEC - Grupo de Pesquisa Núcleo de Estudos do Corpo (CNPq/UESB), venho tangenciando encontros, conversas, webnários e seminários que conversam com artistas e docentes pesquisadores do mundo, em conjunto com arte e educação. Continuo nesse propósito de pensar sem separações, arte e educação, mas com autonomia, friccionando afetos, lugares e falas múltiplas.

Iara Cerqueira Linhares de Albuquerque – Professora de dança UESB

Em um quadro com fundo escuro há pedaços de papéis coloridos com palavras-chaves que se relacionam com a vida da professora de dança. Abaixo do quadro, em uma folha de caderno, há um relato onde a professora apresenta suas narrativas na dança e como vem se constituindo como professora.

Samara Martins



Uma dançarina negra de cabelos cacheados curtos realiza um movimento em que inclina a coluna para trás, estendendo os braços levemente para cima enquanto a cabeça inclina-se em direção ao solo. Seu figurino inclui um cropped preto e saia branca curta com pontinhos listrados acima dos joelhos. Seus joelhos estão flexionados e ela está na meia ponta dos pés. O fundo da imagem é branco.

Jogo de Palavras

Sensível

Coreografia

Alunos e Alunas

Professora

Crítico-reflexivo

Escola

Ser professora de dança na rede pública não tem sido uma tarefa fácil. São muitos os desafios, mas ao longo desse percurso, tenho aprendido muito com cada experiência. Demonstrar outras possibilidades da dança no ambiente escolar, trazer a realidade da comunidade para a sala de aula, tornar a arte da dança mais acessível e cultivar um olhar crítico e reflexivo nos alunos e alunas são maneiras de fomentar o desenvolvimento de suas potencialidades humanas e sua conexão com o mundo. Essa é a minha busca em cada aula, sempre com sensibilidade, ciente de que estou lá para ensinar, mas a cada aula eles/elas também me ensinam um pouco mais. Estou me constituindo como uma "coreografia", onde cada passo revela a importância e a força da minha profissão.

Samara Martins Professora de dança Fundamental I e II Salvador/Lauro de Freitas

Em um quadro com fundo escuro há pedaços de papéis coloridos com palavras-chaves que se relacionam com a vida da professora de dança. Abaixo do quadro, em uma folha de caderno, há um relato onde a professora apresenta suas narrativas na dança e como vem se constituindo como professora.

Silvana Ribas



Uma dançarina negra de cabelos curtos, usando um top rosa e saia de retalhos coloridos, olha para frente. Ela flexiona a perna direita, empinando o quadril e empurrando-o levemente para o lado direito. Seus braços estão tensionados e levemente arqueados ao longo do corpo. A dançarina parece estar em um palco de teatro, com um cenário dividido em cores azul, lilás e cinza escuro.

Jogo de Palavras

Oficinas

Cursos
de
formação

Residência artística

Intérprete

Espetáculo

Pesquisa

O meu percurso como professora de dança tem sido moldado pelos desafios enfrentados no ambiente escolar. Desde 2013, quando dei minha primeira aula na escola, tenho trabalhado na construção da minha atuação. Nessa trajetória, busquei qualificação profissional para crescer e me aprimorar. Realizei um curso de especialização em Estudos Contemporâneos em Dança em 2016 (UFBA) e, em seguida, concluí meu mestrado em Dança na mesma universidade em 2017, com o objetivo de cuidar e aperfeiçoar minha prática profissional.

Durante essa jornada, desenvolvi práticas de dança que fizessem sentido tanto para os alunos quanto para mim. Minhas aulas foram construídas com base nas vivências dos estudantes, buscando instigar novas experiências corporais para esse público. Ao longo desse processo, criei estratégias e compreendi o que funcionava bem e o que não funcionava nas minhas aulas. Acredito que a forma como construímos nossos processos artísticos e pedagógicos também nos molda como profissionais.

Assim, todas as experiências, como oficinas, cursos de formação, residências artísticas, apreciação de espetáculos, atuação como intérprete e participação em grupos de pesquisa, além de estágios em criação, desempenharam um papel relevante na minha formação como professora de dança.

Silvana dos Santos Ribas – Professora de dança na educação infantil Santainês/BA

Em um quadro com fundo escuro há pedaços de papéis coloridos com palavras-chaves que se relacionam com a vida da professora de dança. Abaixo do quadro, em uma folha de caderno, há um relato onde a professora apresenta suas narrativas na dança e como vem se constituindo como professora.



Uma dançarina negra de cabelos curtos e cacheados, usando um vestido vermelho, posiciona sua mão direita nos cabelos e a esquerda na altura do queixo. Ela está sentada em uma rocha, onde se percebe uma paisagem verde e uma montanha ao fundo. Seu olhar parece estar voltado para a expressão interna da dançarina que está em direção oposta à paisagem.

Jogo de Palavras

Corpo

Dança contemporânea

Movimento

Espectro Autista

Sensível

Projeto Social
Dança-educação

Ballet
Jazz

Trabalhar com a dança tem me transformado gradualmente em uma pessoa melhor a cada dia. Um exemplo marcante desse processo é que nunca imaginei que me identificaria tanto com o público infantil. No entanto, ao entrar na sala de aula, fui lapidando minha abordagem de tal maneira que hoje sou uma pessoa completamente diferente e, principalmente, uma profissional muito mais desenvolvida em relação aos meus primeiros passos na carreira.

Ao longo dessa jornada, tornei-me uma educadora mais sensível, flexível e dinâmica, capaz de estabelecer uma conexão profunda com meus alunos. Tornar-me mãe de uma criança que está dentro do Espectro Autista teve um impacto determinante em minha perspectiva. Isso me permitiu enxergar a dança-educação sob uma ótica completamente diferente. Como resultado, tenho buscado constantemente abordagens inclusivas no ensino da dança, respeitando as diferenças corporais e promovendo a interação de todos.

É crucial nunca subestimar nenhum aluno, e considero parte do meu papel como professora dar visibilidade a todos os corpos e intenções do movimento. Atualmente, também estou envolvida em um projeto social voltado para crianças carentes, principalmente aquelas que frequentam escolas públicas. Nesse projeto, trabalho com os princípios fundamentais do balé, dança contemporânea e jazz. Sendo fruto de um projeto social, sinto uma profunda motivação para estudar e compartilhar conhecimento, proporcionando experiências artísticas para crianças que não têm acesso e como pagar escolas de ballet no centro da cidade.

Vejo essa iniciativa como uma missão, uma oportunidade de não apenas agir por amor, mas de também influenciar essas crianças de maneira significativa. Acredito que o projeto pode mudar e transformar destinos, pois a arte possui o poder transformador da "muDança".

Solange Souza – professora de dança da rede privada na educação infantil de Jequié

Em um quadro com fundo escuro há pedaços de papéis coloridos com palavras-chaves que se relacionam com a vida da professora de dança. Abaixo do quadro, em uma folha de caderno, há um relato onde a professora apresenta suas narrativas na dança e como vem se constituindo como professora.

Tainan Galdino



Uma bailarina negra de cabelos cacheados, usando sapatilha de ponta rosa, realiza um movimento em ponta no asfalto de uma pista com a perna direita enquanto flexiona a esquerda para trás. Seu figurino inclui calça moletom cinza e top branco. O cenário sugere um dia ensolarado, com céu azul e nuvens. Casas e montanhas aparecem ao fundo. A bailarina está com o braço esquerdo em quinta posição e o direito levemente em primeira posição.

Jogo de Palavras

Negra
Esposa

Mãe
Espetáculos

Artista
Filmes

Mulher
Vídeos

Pesquisadora
Professora

Cultural
Local

Desde a conclusão de minha formação no curso de Licenciatura em Dança pela UESB em 2016, tenho trilhado uma jornada repleta de mudanças significativas. Ao refletir sobre esse percurso, um filme passa em minha memória, relembrando os diversos papéis que assumi ao longo do caminho: Tainan professora, artista, pesquisadora, mãe, esposa, mulher, negra. Todos esses aspectos se entrelaçam e compõem a minha identidade multifacetada.

Atualmente, ocupo o cargo de professora no município de Jequié pelo REDA, além de ser professora do estado e preceptora da residência pedagógica em arte na UESB. Minha busca constante pelo conhecimento me levou a conquistar o título de especialista em Estudos Contemporâneos em Dança pela UFBA, e ao longo do tempo, participei de diversos cursos e realizei trabalhos em várias cidades da Bahia e de outros estados.

Equilibrar todas essas facetas da minha vida é uma tarefa constante. Dedico-me aos estudos sobre arte, mantenho-me em movimento dançando, busco inspiração na arte, consumindo espetáculos, filmes, séries e músicas. Além disso, tenho um compromisso em trazer temas atuais para a sala de aula, utilizando a arte como meio de diálogo com meus alunos. Valorizar a cultura local e os artistas da região é uma prioridade em minha prática docente, pois acredito que é fundamental que meus alunos aprendam a valorizar o que é próprio de sua terra antes de conhecerem outras realidades. Essa abordagem evita que uma visão colonizadora prevaleça, priorizando uma perspectiva interna em primeiro lugar. Permaneço sempre em constante aprendizado.

Tainan Galdino – Professora de Arte da Rede Municipal e Estadual de Jequié

Em um quadro com fundo escuro há pedaços de papéis coloridos com palavras-chaves que se relacionam com a vida da professora de dança. Abaixo do quadro, em uma folha de caderno, há um relato onde a professora apresenta suas narrativas na dança e como vem se constituindo como professora.

Encerrar esta escrita é um desafio para mim, pois não desejo transmitir a impressão de estar cumprindo apenas um mero compromisso acadêmico. Também não pretendo adotar uma postura excessivamente formal e academicista com as palavras. E por falar em palavras, evitarei sobrecarregá-las com conceitos e teorias, não que as esteja descartando e, tampouco, penso que essa intenção seja uma abordagem egocêntrica e unilateral de minha parte, pois reconheço que os lugares que esta escrita me levou a ocupar são resultados de interações, diálogos, compartilhamentos e experiências com textos, colegas, corpos, tempos e espaços tanto dentro como fora do âmbito acadêmico.

Esta escrita se reconhece como corpo que venho sendo em meus modos de pensar, agir, pesquisar, dançar e ensinar. Ela materializa minhas tentativas de entender meu lugar no mundo e as conexões epistemológicas que estabeleço como um sujeito inserido em uma materialidade dançante. Portanto, não pretendo impor um propósito rígido a esta escrita; deixo-a aberta às influências do tempo e do espaço em que está sendo criada para que em momentos futuros eu possa revisita-la.

Uma palavra que ressoa diante dela é a palavra "Desafio" e a destaco aqui para retomar algumas questões que têm me acompanhado até este momento. Acredito que, mesmo ao concluir este ciclo acadêmico, continuarei de diversas formas a traçar rascunhos da minha (auto)biografia. Assim sendo, utilizando o protagonismo autoral que me é próprio como sujeito comprometido com minhas narrativas vividas projeto, mais uma vez, minha singularidade para conferir um desfecho a esta escrita, ainda que temporariamente, as minhas (an)danças (auto)formativas.

Estudar em um programa de pós-graduação em educação sempre foi um desejo e uma realização pessoal. Essa oportunidade permitiu que eu dialogasse com discussões presentes em meu percurso formativo, conectando-as a teorias que propõem uma visão de conhecimento e de mundo como algo fragmentado, inacabado, relacional, complexo e multirreferencial. Talvez esteja até desafiando certos paradigmas científicos-educacionais ao questionar e ampliar maneiras de compreender o conhecimento como um sistema complexo, rompendo com abordagens rígidas e tradicionais, sem dicotomias, entre as diversas instâncias de viver e reconhecendo o corpo como lócus de cognição de conhecimento e não apenas como um recipiente passivo de informações.

Buscar um olhar sobre a pesquisa como um espaço de autodescoberta e busca por um ethos científico que escape do apriorismo e da pretensão de impor uma

visão única e universal sobre ser professor de dança tem sido uma jornada instigante. Desde o início, venho concebendo o texto desta dissertação como uma experiência corporal, uma escrita encarnada que flui em sintonia com meus fluxos subjetivos. Essa abordagem me permitiu questionar as escritas e modos de pensamento acadêmicos tradicionalmente associados ao positivismo, que frequentemente separam o sujeito do objeto de estudo.

Refletir sobre minha trajetória de vida e formação revela que minha pesquisa não está dissociada dos meus processos de subjetividade. O sujeito interiorano que sonhou com a dança e foi subjetivado por meio de experiências cotidianas, educação escolar, grupos de jovens da igreja católica, na universidade e atuação como professor na educação básica e em cursos de pós-graduação. O ponto de discussão que circunscreveu o objeto desta pesquisa partiu da seguinte questão: **como venho me constituindo como sujeito professor de dança?**

Buscando uma abordagem singular de ser professor de dança, evitando imposições de parâmetros rígidos, essa pesquisa se propôs a explorar possíveis respostas. As respostas não se esgotam, mas se multiplicam em significados, a fim de compreender os fenômenos da minha subjetividade. O **objetivo geral** desta pesquisa incluiu: Compreender a tessitura de sentidos e de significados de como venho me constituindo como sujeito professor de dança; quanto aos **específicos**: 1. Problematizar construções de discursos acerca do sujeito-corpo que dança, tomando como inspiração as minhas narrativas de vida e formação investidas e revestidas de sentidos e significados; 2. Refletir criticamente sobre que marcas a passagem na Licenciatura em Dança trouxe para meu processo de formação de como venho sendo sujeito artista-pesquisador-docente; 3. Discorrer sobre as interfaces entre Dança e Educação por meio de minhas experiências que se fazem na educação básica e técnica profissional; 4. Operar com um modo de escrita encarnada a fim de romper com a dualidade sujeito-objeto.

Perseguir esses objetivos me levou a explorar diferentes modos de composição e paisagens (auto)biográficas da minha formação. Reconhecendo a dispersão e a materialidade dos discursos de poder-saber que vem confluindo minha subjetividade enquanto corpo dançante, conectei minhas narrativas aos estudos pós-críticos. Essa abordagem permitiu a análise crítica dos discursos que permeiam diferentes tempos e espaços da minha formação, promovendo um conhecimento crítico de mim mesmo em meio a discussões que interseccionam minhas narrativas.

Nesse diálogo, pude tecer considerações crítico-analíticas sobre Dança, Corpo e Educação. Além disso, destaco a necessidade da manutenção de um diálogo contínuo entre Corpo e Educação, no intuito de favorecer a interconexões do Corpo com o Programa de Pós-Graduação em Educação no qual estou vinculado. Esta escrita coloca também em debate, sob o recorte de minhas tramas subjetivas, teorias sobre currículo e práticas educacionais relacionadas à construção de gênero e sexualidade, entre outros temas. Dessa maneira, essa aposta na escrita de si me faz acreditar na relevância das minhas narrativas como um recorte acadêmico que desafia paradigmas educacionais e científicos e que contribui para a produção de conhecimento pessoal, profissional, formacional e institucional.

Inclusive, percebo que esta escrita se localiza em um terreno híbrido, permitindo-me repensar os diálogos interteóricos entre Dança e Educação. A partir desse diálogo, surge a necessidade de questionar a formação de professores/as de dança, evidenciando discursos que atravessam a minha formação institucional quanto a não institucional. É entendendo a complexidade desse território multifacetado que vislumbro as contribuições que esta pesquisa pode trazer para a redefinição dos encontros epistemológicos entre Dança e Educação.

Ao tangenciar essas reflexões por meio da escrita narrativa, reconheço que essa abordagem tem sido utilizada desde o final do século XXI como um método de investigação-formação por autores/as no campo das humanidades, ciências sociais, educação e, mais recentemente, na dança. Com base nesse argumento, passei a vislumbrar no referido método contrapartidas relevantes e eminentemente (auto)formativas, levando-me a ter um olhar crítico, reflexivo, meditativo e de consciência histórica sobre minha formação.

A escolha por essa metodologia se mostrou necessária, especialmente ao notar sua escassa presença no campo da formação de professores/as de dança. Por outro lado, celebro os diálogos que esta pesquisa estabelece com as produções da (auto)biografia encontradas na área da dança, considerando a recente inserção dessa linguagem artística de conhecimento na universidade. Nesse sentido, percebo que, ao estudar minha (auto)biografia, estou contribuindo para a produção de conhecimento na área da docência em dança. Além disso, discutir esse aspecto reposiciona esta pesquisa em diálogo com as produções a nível nacional, ao mesmo tempo em que mantém uma conexão com o contexto local de Jequié, onde sou formado em dança pela UESB e onde atuei como professor da área na educação

pública por quase sete anos.

Durante o processo de investigar minha formação, procurei compreender os efeitos de discursos presentes em diferentes esferas sociais que influenciaram a minha trajetória de vida como corpo que dança, incluindo a família, a escola e a igreja. Ao contextualizar discussões sobre corpo que dança nesses contextos, pude identificar marcas de dualismo, normalização, repressão, machismo, heteronormatividade e preconceitos de gênero e sexualidade. Minha formação universitária também contribuiu para a produção de discursos sobre corpo, docência, dança e arte, que, por sua vez, influenciaram a maneira como venho entendendo minha atuação como artista-pesquisador-docente.

Por conseguinte, percebo que minha experiência profissional vem sendo moldada por essas múltiplas posições de sujeito: artista, pesquisador, docente, produtor cultural, cristão e heterossexual. Essas posições não são fixas, mas fluidas e cambiantes e a pesquisa me permitiu reconhecer como elas se entrelaçam e se transformam no tempo-espço, entrando no rol das disputas de sentidos e de significados que contam como verdades sobre mim mesmo. Portanto, escrever sobre minha (auto)biografia me trouxe alegrias, mas também dissabores e inseguranças, evocando uma gama de sentimentos que ainda estou descobrindo. Entendo que esse tipo de escrita exige um compromisso com as experiências vividas, e, talvez, por isso, que ao estar encarnado nela e ela em mim, venho transformando a forma como vejo e entendo meu lugar no mundo, afirmando minhas singularidades como sujeito único de experiências diante de tantos/as outros/as professores/as de dança.

Antes de encerrar esse ciclo acadêmico, pelo menos provisoriamente, gostaria de abrir uma interlocução com os/as professores/as de dança que na seção anterior trouxe para dialogar com minhas narrativas. Ao direcionar a minha conversa para vocês, seja por meio dos próprios relatos de colegas que incorporei a esta dissertação ou por meio de minha voz, inclusive não fechando este convite para outros/as que eventualmente possam a ser atravessados/as por esta escrita queria dizer-lhes algumas palavras. Olhando para a forma como cada um/a vem se constituindo nas experiências da vida me faz refletir que não existe um modo único e verdadeiro de estar sendo professor/a de dança, mas modos únicos e singulares de sermos professores/as e é isto que torna e faz a vida ser bela: a diversidade.

Por fim, deixo expresso o desejo de, em um futuro próximo, mapear as narrativas não só de vocês que se juntaram a mim nesta dissertação, mas de todos/as

egressos/as e professores/as do Curso de Licenciatura em Dança da UESB, nesses mais de dez anos de existência da graduação. Quero entender os impactos dessa formação e dos valores da dança no interior baiano, focalizando nos contextos educacionais. Para os/as professores/as de dança que leem esta dissertação, gostaria de inspirá-los/as a registrar suas (auto)biografias. Não tenham dúvidas de que nossas histórias de vida importam como bem disse Assis (2020), aquele que primeiro me encorajou a me juntar a este movimento (auto)biográfico dançante. Com isso, encerro minhas (an)danças nesta etapa de formação na esperança de retornar aqui em outro momento para compartilhar mais sobre minhas Mu(Danças), tanto com meus/as pares e com quem mais se interessar.

REFERÊNCIAS

ANDREOLI, G. S. **Dança, gênero e sexualidade: narrativas e performances**. Curitiba: Appris, 2019.

AMARANTE, Alice Cáritas Almeida *et al.* **Putá: reflexões sobre um processo de criação em dança a partir do diálogo entre ballet clássico e pensamentos contemporâneos em dança**. Monografia (Graduação), Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Arte, Escola de Teatro e Dança do Curso de Licenciatura em Dança, Belém, 2018.

ALMEIDA, Tatiana de Oliveira. **Dança narrativa: corpomídia e criação em dança no contexto da educação básica**. Anai do V Congresso da ANDA, 2018, Manaus. Campinas. Disponível <https://proceedings.science/anda/anda-2018/trabalhos/danca-narrativa-corpomidia-e-criacao-em-danca-no-contexto-da-educacao-basica?lang=pt-br>. Acesso 10 de maio de 23.

AZEVEDO, Aline Fernandes de. **Sujeito, Corpo e sentidos** (org.). Curitiba: Prismas 169 p.

ASSIS, T. S. **Professorialidade em dança no contexto universitário: tessitura de uma rede de experiências**. Tese (Doutorado em Artes Cênicas) - Escola de Teatro, Universidade Federal da Bahia, Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas, Salvador/BA, 2018.

_____. **Avaliação da aprendizagem em dança: um trânsito entre o dito e o feito em escolas municipais de Salvador**. Mestrado (Escola de Dança), Programade Pós-Graduação em Dança, Universidade Federal da Bahia, 2012.

_____. **Múltiplos Olhares: A Formação do Professor de Dança em Questão**. IX Colóquio Internacional São Cristóvão/SE/Brasil “Educação e Contemporaneidade”, 2015. Disponível em [multiplos olhares a formacao do professor de danca em questao \(ufs.br\)](http://multiplos.olhares.a.formacao.do.professor.de.danca.em.questao.ufs.br). Acesso 10 maio 23.

_____. **Histórias de vida importam: a formação do professor de dança pela perspectiva da professorialidade**. Dança em múltiplos contextos educacionais, 2020. Disponível em [ANDA-2020- EBOOK-3-DANÇA-EM-MÚLTIPLOS-CONTEXTOS.pdf \(portalanda.org.br\)](http://portalanda.org.br/anda-2020-ebook-3-danca-em-multiplos-contextos.pdf). Acesso 10 de maio de 23.

BAHIA, UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA. **Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura em Dança**. Jequié/BA, 2014. Disponível em [projeto.pdf \(uesb.br\)](http://projeto.pdf(uesb.br)). Acesso 12 maio de 2023.

BARROS, Manoel. **Livro sobre nada**. 4. ed. Rio de Janeiro. Record, 1996.

BATISTA, Maria Karolina Pereira. **Dança na Igreja: A liturgia no contexto**. Monografia Licenciatura em Dança da Universidade Federal da Paraíba. 2020. Disponível em [MKPB19022021.pdf \(ufpb.br\)](http://mkpb19022021.pdf(ufpb.br)). Acesso 12 de maio de 23.

BOURCIER, Paul. **História da dança no ocidente**. Martins Fontes, 2006.

BONDÍA, J. L. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência**. **Revista**

- brasileira de educação. 2002. Disponível em scielo.br/j/rbedu/a/Ycc5QDzZKcYVspCNspZVDxC/?format=pdf&lang=pt. Acesso em 12 maio 2023.
- _____. **Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas**. Tradução de Alfredo Veiga-Neto. 5. ed. 2. reimp. – Belo Horizonte; Autêntica, 2015.
- _____. **Tremores: escritos sobre experiência**. Autêntica, 2016.
- BUENO, B. O *et al.* **Histórias de vida e autobiografias na formação de professores e profissão docente (Brasil, 1985-2003)**. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022006000200013>.
- BUTLER, Judith. **Os atos performativos e a constituição do gênero: um ensaio sobre fenomenologia e teoria feminista [1988]**. Disponível em [caderno de leituras n.78-final.pdf \(chaodafeira.com\)](#). Acesso em 13 maio 2023.
- BERENICE, B. **O homem não tece a dor**. Queixas e perplexidades masculinas. 2. ed. Natal: EDUFRN, 2015.
- BRASIL, **Catálogo Nacional de Cursos Técnicos**. Ministério da Educação. 2016. Disponível em [CNCT - 3ª Edição.pdf \(mec.gov.br\)](#). Acesso em: 14 maio 2023.
- _____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte**. Brasília. MEC/SEF, 1998.
- _____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394/96. Disponível em [L9394 \(planalto.gov.br\)](#). Acesso 15 de maio de 23.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Superior. **Referenciais Curriculares Nacionais dos Cursos de Bacharelado e Licenciatura**. Brasília. MEC, 2010.
- _____. **Diretrizes Curriculares- Cursos de Graduação**. Disponível em [Diretrizes Curriculares - Cursos de Graduação - Ministério da Educação \(mec.gov.br\)](#). Acesso 15 de maio de 23.
- _____. **Diretrizes e Bases da Educação Nacional Referente ao Ensino da Arte**. Lei nº 13.278 de 02 de maio de 2016. Disponível em [Portal da Câmara dos Deputados \(camara.leg.br\)](#). Acesso 15 de maio de 23.
- _____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Disponível em [Início \(mec.gov.br\)](#). Acesso 15 de maio de 23.
- _____. Ministério da Educação. **Lei nº 13.415/2017 estabelece mudança na estrutura do ensino médio**. Disponível em [Ministério da Educação - Ministério da Educação \(mec.gov.br\)](#). Acesso. 15 maio 2023.
- BRAGA, J. **Corpo, poder e discurso em Michel Foucault**. Campinas: Pontes, 2020.
- BRITZMAN, Deborah. **Curiosidade, sexualidade e currículo. O corpo educado: pedagogia da sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.
- CHAR, Carla.; PARAÍSO, Marlucey Alves. Aula-experimentação com dança: demanda de um currículo-dançante. **Revista Teias**, 2020. Disponível em [Aula-experimentação com dança: demanda de um currículo-dançante | Char | Revista](#)

[Teias \(uerj.br\)](#). Acesso 16 maio 2023.

CALDEIRA, Solange Pimentel. A religiosidade na dança: entre o sagrado e o profano. **Revista Eletrônica História em Reflexão**, v. 2, n. 4, 2008. Disponível em <https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/historiaemreflexao/article/view/372>. Acesso 14 de maio de 23.

CARVALHO FILHO, Evanilson Gurgel. **O que faz um currículo que verte sangue?: nas entranhas de uma subjetividade zumbi**. Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2022. Disponível em [repositorio.ufba.br/bitstream/ri/35594/1/Tese %5BEvanilson Gurgel%5D.pdf](repositorio.ufba.br/bitstream/ri/35594/1/Tese%5BEvanilson%20Gurgel%5D.pdf). Acesso 15 de maio de 23.

CASTRO, Crystian Danny da Silva.; BERTÉ, Odailso Sinvaldo. **Dançando Experiências: Quando processos artísticos são pedagógicos**. Anais do IV-Congresso da ANDA, 2016. Goiânia. Disponível em <https://proceedings.science/anda/anda-2016/trabalhos/dancando-experiencias-quando-processos-artisticos-sao-pedagogicos?lang=pt-br>. Acesso 15 de maio de 23.

CINTRA, R. C. G. G. **Educação para a cidadania: do discurso as práticas pedagógicas**. In: Maria Aparecida Salmaze, Alessandra Muzzi Queiroz Chaves e Arilma Maria de Almeida Spindola (Orgs.). Desenvolvimento e sustentabilidade: revelando olhares, valorizando vozes na educação da infância. Campo Grande: Editora Oeste, 2011

CONNELL, R. W. Masculinities. Berkeley: University of California Press, 1987. _____ . **Políticas da masculinidade**. Educação & Realidade. 1995. Disponível em <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/71725>. Acesso em: 21 jul. 2023.

COSTA, Daniel Santos; NAVARRO, Grácia Maria. Tessituras de um processo criativo: autobiografia na cena. **Cadernos de Educação Tecnologia e Sociedade**, 2015. Disponível em: [\(PDF\) TESSITURAS DE UM PROCESSO CRIATIVO: AUTOBIOGRAFIA NA CENA \(researchgate.net\)](#). Acesso em 15 de maio de 23.

CORAZZA, Sandra Mara. Didática da tradução, transcrição do currículo (uma escrita da diferença). **Pro-Posições**, 2015. DOI: <https://dx.doi.org/10.1530/0103-7307201507609> .

_____. **O Que quer um currículo? Pesquisas pós-críticas em educação**. Petrópolis: Vozes, 2001.

_____. Currículo e Didática da Tradução: vontade, criação e crítica. **Educação & Realidade**, 2016. DOI: <https://doi.org/10.1590/2175-623658199> .

_____. Uma introdução aos sete conceitos fundamentais da docência-pesquisa tradutória. **Pro-Posições**, 2018. Disponível em <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8656398> . Acesso em: 13 maio 2023.

_____. **Artistagens: filosofia da diferença e educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

CORBIN, Alain; COURTINE, Jean-Jacques; VIGARELLO, Georges. **História do corpo. Da renascença as luzes**. Ed. - Petrópolis, RJ. Vozes, 2012.

CORRIGAN, Philip. "Making the boy: meditations on what grammar school did with, to and for my body". In Henri Giroux (org.), Postmodernism, feminism and cultural politics. Nova York: State University of New York Press, 1991. p.196-216.

COURTINE, Jean-Jacques. **Decifrar o corpo: Pensar com Foucault**. Petrópolis, RJ. Vozes, 2013.

CORRÊA, J. G. F. **Nós, professoras de dança. Ensaio documental sobre a docência em dança no Rio Grande do Sul**. Tese (Doutorado), Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Artes, Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas, Porto Alegre, 2018.

CHAVES, S. N. **Da tomada de consciência à invenção de si: uma trajetória na pesquisa narrativa e autobiográfica**. Metodologias emergentes na pesquisa em ensino de ciências. Porto Alegre: Editora Fi, 2018.

_____. **Memória e auto-biografia: nos subterrâneos da formação docente**. Autobiografias, histórias de vida e formação: ensino e pesquisa. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006.

_____. **Narrativas Fílmicas como Tecnologias do "Eu"**. In: **III Congresso Internacional sobre Pesquisa (Auto)Biográfica**. Natal. Anais do III CIPA (Auto) Biografia: formação, territórios e saberes. Editora da UFRN: Natal, 2008. v. Único.

_____. **Memórias de Formação e Docência: histórias e trajetórias de transformação**. Belém: CEJUP, 2007.

DA SILVA, Carolina Pinto; CORRÊA, Josiane Franken. **Uma Professora-Artista em Cena: Vivências que mobilizam o pensar na/sobre docência em dança na Educação Básica**. DOI <https://doi.org/10.22456/2236-3254.110557>.

DELORY-MOMBERGER, Christine. **Biographie, socialisation, formation. Comment les individus deviennent-ils des individus?**. DOI <https://doi.org/10.4000/osp.251>.

DE OLIVEIRA TEIXEIRA, Ziliane Lima; LOURO, Ana Lúcia. **Memórias musicais, espiritualidade nas artes e a "busca da felicidade": uma pesquisa-formação com acadêmicos de dança**. Disponível em [\(PDF\) MEMÓRIAS MUSICAIS, ESPIRITUALIDADE NAS ARTES E A "BUSCA DA FELICIDADE": UMA PESQUISA-FORMAÇÃO COM ACADÊMICOS DE DANÇA \(researchgate.net\)](#). Acesso 15 de maio de 23.

DE SOUZA, Vieira, M. **A dança em cena: reflexões para o Ensino Superior de Dança**. DOI <https://doi.org/10.9771/2317-3777dan%C3%A7a.v4i1.15084>.

_____. A dança na arte e na educação física: diálogos possíveis. **Revista Tempos e Espaços em Educação**. DOI <https://doi.org/10.20952/revtee.v0i0.3266>.

DE SANT'ANNA, Denise Bernuzzi. As infinitas descobertas do corpo. **Cadernos Pagu**. Disponível em <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cadpagu/article/view/8635354>. Acesso 16 maio 2023.

_____. Entre a Pele e a Paisagem. Projeto História: **Revista do Programa de**

Estudos Pós-Graduados de História. Disponível em <https://revistas.pucsp.br/index.php/revph/article/view/10717>. Acesso em: 15 maio 2023.

DIAS, F. A. *et al.* **O corpo que consome e é consumido na modernidade líquida. Os desafios de uma educação emancipatória. Práticas Emergentes na Educação Básica.** Rio de Janeiro: Imperial Editora, 2022.

DOMINICÉ, Pierre. **L'histoire de vie comme processus de formation.** (No Title), 1990.

_____. **La formation biographique. La formation biographique**, p. 1-294, 2007. Disponível em [La formation biographique - L'Harmattan - Torrossa](#). Acesso em: 16 maio 2023.

_____. **La formation des adultes confrontée à l'impératif biographique.** Educação e Pesquisa, v. 32, p. 345-357, 2006. Disponível em [A formação de adultos confrontada pelo imperativo biográfico \(fcc.org.br\)](#). Acesso em: 16 maio 2023.

DOS SANTOS, Silvana Ribas. Engenho de Composição: a formação do professor de dança no contexto da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia-UESB. **Revista de Iniciação à Docência.** DOI <https://doi.org/10.22481/rid-uesb.v5i2.7161>.

FALKEMBACH, M. F.; ICLE, G. **Corpo-Espaço: heterotopia e dança.** In: VIII Congresso da ABRACE-Associação Brasileira de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênicas, Belo Horizonte: UFMG. 2014. Disponível em [Microsoft Word - CORPO-ESPACO - heterotopia e dança - ABRACE 2014 \(portalabrace.org\)](#). Acesso 18 de maio de 23.

_____. Quando a Dança nos Toca: significados, ética e presença em práticas com toque no currículo. **Revista Brasileira de Estudos da Presença.** DOI <https://doi.org/10.1590/2237-266082431>.

_____. Perspectiva da educação somática no currículo do Ensino Básico: dança e relações de poder no corpo. **Urdimento: Revista de Estudos em Artes Cênicas.** Florianópolis, 2019. DOI: <https://.10.5965/1414573101342019129>.

FANTINI, W. S. A dança do rei: o balé de corte e o poder de soberania em Foucault. **HOLOS.** DOI <https://doi.org/10.15628/holos.2015.2553>.

FARO, Antônio José. **A Dança no Brasil e seus construtores.** Rio de Janeiro. Fundacen, 1988.

FEDERICI, Silva. **Más allá de la periferia de la piel.** Repensar, reconstruir y recuperar el cuerpo en el capitalismo contemporáneo. 2022.

FERNANDES, R. S. de; TASSO, I. **O Brasil quer gente forte: a performatividade viril do corpo masculino sob a perspectiva discursiva.** Campinas: Pontes Editores, 2020.

FERNANDES, C. Em busca da escrita com dança: algumas abordagens metodológicas de pesquisa com prática artística. **Dança: Revista do Programa de Pós-Graduação em Dança.** DOI <https://doi.org/10.9771/2317-3777dança.v2i2.9752>.

FERNANDES, R. S. B. de; ISMARA, T. **O Brasil quer gente forte: a performatividade viril do corpo masculino sob a perspectiva discursiva.** Campinas: Pontes Editores, 2020.

FERRAZ, U. C. T. **Diversidade e estética: uma problematização do corpo gordo na dança na contemporaneidade**. Monografia. Curso de Licenciatura em Dança da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Jequié, 2022.

FERREIRA, Danilo dos Santos. **Currículo, autoetnografia e formação: narrativas de um professor/redator afrocentrado sobre o Referencial Curricular de São Francisco do Conde**. Anais do VII Encontro Científico Nacional de Pesquisadores em Dança, 2022. Campinas, Goloá. Disponível em <https://proceedings.science/anda/anda-2022/trabalhos/curriculo-autoetnografia-e-formacao-narrativas-de-um-professorredator-afrocentra?lang=pt-br>. Acesso 15 de maio de 23.

FERREIRA, Sueli. **Concepções e práticas artísticas na escola**. O ensino das artes – construindo caminhos. Campinas. Papirus, 2011.

FOUCAULT, Michel. **Sobre a História da sexualidade**. *In*: Microfísica do poder. Rio de Janeiro: Graal, 2000. p. 243 – 27.

_____. **Ditos & Escritos II: Arqueologia das Ciências e História dos Sistemas de Pensamento**. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005a. 373p

_____. **A arqueologia do saber**. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005b.

_____. **Ditos & Escritos V: Ética, Sexualidade, Política**. Rio de Janeiro:Forense Universitária, 2006a. 322 p.

_____. **A Ordem do Discurso**. Rio de Janeiro: Edições Loyola, 2009.

_____. **A Arqueologia do Saber**. 8. ed. Rio de Janeiro: EditoraForense Universitária, 2012.

_____. **Vigiar e Punir: nascimento da prisão**. Tradução de Raquel Ramallete. 42. ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2014.

_____. **Microfísica do poder**. 2 ed. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 2015.

FREIRE, Paulo. **Cartas a Cristina: reflexões sobre minha vida e minha práxis**. Editora Paz e Terra, 2013.

_____. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. Paz e Terra, 1997.

FORTIN, Sylvie; VIEIRA, Adriane; TREMBLAY, Martyne. **The experience of discourses in dance and somatics**. *Journal of dance & somatic practices*, v. 1, n. 1, p. 47-64, 2010. Disponível em <https://seer.ufrgs.br/Movimento/article/viewFile/10243/27315>. Acesso em: 19 maio 2023.

GIORDANO, Davi. **O Homem Vermelho: Dança, autobiografia e doença na cena contemporânea**. Anais da Semana Acadêmica do Curso de Teatro. Disponível em https://ser.ufsj.edu.br/anais_cotea/article/view/1238. Acesso em: 20 maio 2023.

GONÇALVES, T. **Arte e poder: relações entre corpo, dança e política**. *In*: IV Jornada Internacional de Políticas Públicas - Neoliberalismo e lutas sociais: perspectivas para as políticas públicas, São Luís: Maranhão, 2009. Disponível em http://www.joinpp.ufma.br/jornadas/joinppIV/eixos/5_estado-identidade.

GOMES, S. L. **A aranha baba e tece a teia ao mesmo tempo. Reflexões sobre Laban, o mestre do movimento.** Mommensohn, Petrela (org). São Paulo: Sammus, 2006.

GOMES, Ingrid Rodrigues. **O lugar da dança no contexto religioso cristão católico: Primeiros indícios.** TCC de Especialização em Pedagogia da Dança pela CEAFI – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, 2019. Disponível em [o-lugar-da-dana-no-contexto-religioso-cristo-catlico-primeiros-indcios1.pdf](https://ceafi.edu.br/o-lugar-da-dana-no-contexto-religioso-cristo-catlico-primeiros-indcios1.pdf) (ceafi.edu.br). Acesso em: 21 maio 2023.

GUATTARI, Félix; DELEUZE, Gilles. **Mil platôs. Capitalismo e Esquizofrenia.** Rio de Janeiro. DOI <https://doi.org/10.1590/S0104-93131998000200008>.

GREINER, Christine. **Diálogo com o texto “Autobiografia dançada–estratégias de acesso no processo de criação”, de Eduardo Augusto Rosa Santana.** Belo Horizonte: Anais da 4ª reunião científica de pesquisa e pós-graduação em Artes Cênicas. Memória ABRACE XI. Disponível em ([Microsoft Word - Dialogo com o texto Autobiografia dançada - estrategias de\205](https://portalabrace.org/Microsoft%20Word%20-%20Dialogo%20com%20o%20texto%20Autobiografia%20dancada%20-%20estrategias%20de%20acesso%20no%20processo%20de%20criacao%20de%20Eduardo%20Augusto%20Rosa%20Santana.pdf)) (portalabrace.org). Acesso 03 de junho. 23.

_____. **O corpo: pistas para estudos indisciplinados.** São Paulo: Annablume, 2005.

_____. **O corpo em crise, novas pistas e o curto-circuito das representações.** São Paulo: Annablume, 2010.

HARAWAY, Donna. **Manifesto ciborgue. Antropologia do ciborgue.** Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

HOOKS, Bell. Eros. **Eroticism And The Pedagogical Process.** Cultural Studies. DOI <https://doi.org/10.1080/09502389300490051>.

JOSSO, Marie Christine. **As figuras de ligação nos relatos de formação: ligações formadoras, deformadoras e transformadoras.** Educação e pesquisa. 2006. DOI <https://doi.org/10.1590/S1517-97022006000200012>.

JUNQUEIRA, Mariana Lopes; SOUZA, Marco Aurelio da Cruz; CARVALHO, Carla. **Memórias dos professores-artistas de dança: experiências de seus primeiros passos e suas ressonâncias.** Roteiro. DOI <https://doi.org/10.18593/r.v45i0.21314>.

KATZ, Helena; GREINER, Christine. **Por uma teoria do corpomídia ou a questão epistemológica do corpo.** Colección Teoría de las Artes Escénicas–Archivo Virtual: Disponível em <http://artescenicass.uclm.es/index>. Acesso em 10 de junho de 23.

KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo (Nova edição).** São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

LE BRETON, D. **A sociologia do corpo.** 6. ed. Petrópolis, 2012.

_____. **Adeus ao corpo: antropologia e sociedade.** Campinas. Papyrus, 2003.

_____. **Aprender o mundo pelo corpo.** De Corpo Inteiro: Corpo, Cultura e Educação no Tempo Presente. Salvador. EDUFBA, 2020.

ZOBOLI, Fabio; ALMEIDA, Felipe Quintão de; BORDAS, Miguel Angel Garcia. **Corpo e Educação: Algumas questões epistemológicas.** De corpo Inteiro: Corpo, Cultura e Educação no Tempo Presente. Salvador. EDUFBA, 2020.

LOURO, Guacira Lopes. **Corpo, escola e identidade**. Educação & Realidade. 1999. Disponível em <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/46833>. Acesso em: 15 jun. 2023.

_____. **O corpo educado pedagogias da sexualidade**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

_____. Gênero e sexualidade: pedagogias contemporâneas. **Pro-Posições**. 2008. Disponível em [v19n2a03.p65 \(scielo.br\)](https://scielo.br/v19n2a03.p65). Acesso em: 16 jun. 2023.

MACEDO, Roberto Sidnei. **A pesquisa heurística como atos de currículo e formação universitária. Experiências transigulares como métodos de ciências na educação**. Campinas: Pontes Editores, 2020.

MARCELLO, Fabiana de Amorin. O conceito de dispositivo em Foucault: mídia e produção agonística de sujeitos-maternos. **Educação & Realidade**. 2004.

Disponível em

<https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/download/25426/14752/96666>. Acesso em: 17 jun. 2023.

MATOS, L. **A formação de artistas-docentes em dança: espaços de incerteza e de ação compartilhada e política**. VI CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES CÊNICAS, 2010.

Disponível

<https://www.publionline.iar.unicamp.br/index.php/abrace/article/view/3214/3377>.

Acesso em: 16 jun. 2023.

_____. **Breves notas sobre o ensino da dança no sistema educacional brasileiro**. O ensino de dança no mundo contemporâneo: definições, possibilidades e experiências. Goiânia: SEDUC/GO, 2011.

MARQUES, Isabel. **Notas sobre o corpo e o ensino de dança**. Revista Caderno Pedagógico. Disponível em [816 \(univates.br\)](https://univates.br/816). Acesso 18 de junho de 23.

MARQUES, I; BRAZIL, F. **Arte em questões**. – 2.ed. – São Paulo: Cortez, 2014.

_____. **Projeto Dança-Escola: dialogando com o corpo, a arte e a educação**. 1997. Disponível em <https://docplayer.com.br/302502-Projeto-danca-escola-dialogando-com-o-corpo-a-arte-e-a-educacao.html>. Acesso em: 19 jun. 2023.

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

_____. **Oito razões para ensinar dança nas escolas**. In: ICLE, Gilberto. Pedagogia da arte: entre-lugares da escola- volume 2. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2012.

_____. **Dança-educação ou dança e educação? Dos contatos às relações. Algumas perguntas sobre dança e educação**, p. 23-28, 2010. Disponível em https://formacaocaleidos.com.br/pluginAppObj/pluginAppObj_20_132/download.php?action=download. Acesso em: 19 jun. 2023.

_____. **Revisitando a dança educativa moderna de Rudolf Laban. Sala Preta**, v. 2, p. 276-281, 2002. DOI <https://doi.org/10.11606/issn.2238-3867.v2i0p276-281>.

_____. **Metodologia para o ensino de dança: luxo ou necessidade?** In: PEREIRA,

Roberto & SOTER, Silvia. (org.). Lições de Dança 4. Rio de Janeiro: UniverCidade, 2004.

MAKNAMARA, Marlécio. **Onde está o/a educador ambiental na formação docente em Biologia e em Geografia?** REMEA-Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental. DOI <https://doi.org/10.14295/remea.v38i3.13301>.

_____. **Currículo, gênero e nordestinidade: o que ensina o forró eletrônico?**. Tese de Doutorado. Belo Horizonte: UFMG/FaE, 2011. Disponível em tese_marl_cio.pdf (ufmg.br). Acesso 20 de junho de 2023.

_____. **Narrativas (auto)biográficas e necessidades formativas de futuros docentes de ciências: reflexões preliminares para um objeto em construção**. Revista Tempos e Espaços em Educação, [S.L.], p. 99-108, mai/ago 2015b. DOI <http://dx.doi.org/10.20952/revtee.v0i0.3976>.

_____. **Tornando-me um professor de biologia: memórias de vivências escolares**. Educação em Foco. 2016a. DOI <https://doi.org/10.22195/2447-524620162119730>.

_____. **Tornando-me um professor de Biologia: memórias dalicenciatura**. In: VII CIPA, 2016b, Cuiabá. VII CIPA, 2016b.

_____. **Encontros entre pesquisas (auto)biográficas e necessidades de formação docente em Ciências**. Revista Insignare Scientia. DOI <https://doi.org/10.36661/2595-4520.2020v3i2.11339>. 2020a.

_____. **O que Joana e Janaína têm a ensinar para o ensino de Biologia**. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2020b.

_____. **Quando artefatos culturais fazem-se currículo e produzem sujeitos**. Reflexão e Ação, 2020c. DOI <https://doi.org/10.17058/rea.v28i2.14189>.

_____. **Onde está o/a educador ambiental na formação docente em Biologia e em Geografia?**. REMEA-Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental, 2021a. ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-0424-5657>.

_____. **Discursos, Subjetividades e Formação Docente: EntreCulturas da Mídia e da Memória**. Caderno de Letras, 2021b. DOI <https://doi.org/10.15210/cdl.v0i40.20750>.

MAKNAMARA, M.; PAIXÃO, S. E. **O corpo como narrativa de dança-mundo. Anais. Outros mundos de narrar o mundo**. 9º Seminário Brasileiro de Estudos Culturais e Educação. Rio Grande do Sul. 2022. Disponível em 1655754411_ARQUIVO_8d158049170c434bf772c3b2207842a0.pdf (sbece.com.br). Acesso 10 de julho 2023.

_____. **Corpo e (auto)biografia: posições de sujeito a partir da escrita desi**. Anais do VII Encontro Científico Nacional de Pesquisadores em Dança, 2022. Campinas, Galoá, 2022. Disponível em <https://proceedings.science/anda/anda-2022/trabalhos/corpo-e-autobiografia-posicoes-de-sujeito-a-partir-da-escrita-de-si?lang=pt-br>. Acesso 21 de junho de 2023.

MAKNAMARA, Marlécio; PARAÍSO, Marluce Alves. **Pesquisas Pós-Críticas em Educação: notas metodológicas para investigações com currículos de gosto duvidoso**. Revista da FAAEBA: Educação e Contemporaneidade, p. 41-53, 2013. Disponível em

<https://www.revistas.uneb.br/index.php/faeeba/article/download/7437/4800/>. Acesso em 21 de junho de 23.

MARTINS, S.N do. **Autobiografia como processo de criação em Dança**. 2016. Monografia. Curso de Licenciatura em Dança da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Jequié, 2016.

MELO, George Souza de. **Performance dissidentes no currículo: narrativas e construção de subjetividades**. Dissertação de Mestrado- Educação, Universidade Federal de Pernambuco. 2020. Disponível em [RI UFPE: Performances dissidentes no currículo : narrativas, diferença e construção de subjetividades](#). Acesso 12 de julho de 23.

NAVARRO, P. **Masculinidades em disputa no campo enunciativo: Corpo, Poder e contra condutas**. In: Michel Foucault e os discursos do corpo. 1. Ed. - Campinas, SP: Pontes Editores, 2020.

NIENOW, Willian Gabriel.; LEITE, Kayany Padilha.; CEZAR, Sérgio Pinheiro. **O repertório e a autobiografia na formação docente**. Anais do VI Congresso da ANDA, 2021. Salvador. Disponível em <https://proceedings.science/anda/anda-2021/trabalhos/o-repertorio-e-a-autobiografia-na-formacao-docente?lang=pt-br>. Acesso em 12 de julho de 23.

NÓBREGA, T. P. de. **Uma fenomenologia do corpo**. São Paulo: Editora Livrariada Física, 2010.

NÓVOA, António; FINGER, M. **O método (auto) biográfico e a formação de professores**. 2. ed. – Natal, RN: EDUFRRN, 2010.

_____. **Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente**. Cadernos de Pesquisa. São Paulo, Fundação Carlos Chagas, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, out./dez. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/WYkPDBFzMzrvnbsbYjmvCbd/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 13 de julho de 23.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Espaços Linguísticos e seus desafios: convergências e divergências**. Rua, 2012. Disponível em <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rua/article/view/8638282>. Acesso 13 de julho 23.

PAIXÃO, Everton Santos. **A Dança nas escolas de Jequié/BA. Da legislação nacional a realidade local**. Monografia. Curso de Licenciatura em Dança, Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Jequié, 2015.

_____. **Tecendo olhares e levantando questões sobre o ensino da danças nas escolas municipais de Jequié/BA**. Monografia. Especialização em Estudos Contemporâneos em Dança, Escola de Dança da Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2018.

_____. **Um bom filho a casa (re)torna: Produção Cultural da I Mostra de Dança de Ubatã-BA de 2017**. Anais do XIV Colóquio Internacional "Educação e Contemporaneidade", 2020. Disponível em <https://ri.ufs.br/bitstream/riufs/13709/7/6>. Acesso em 17 de maio de 23.

PARAÍSO, M. A. Pesquisas pós-críticas em educação no Brasil: esboço de um mapa. **Cadernos de pesquisa**, 2004. DOI <https://doi.org/10.1590/S0100-15742004000200002>.

_____. **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação e currículo: trajetórias, pressupostos, procedimentos e estratégias analíticas.** Belo Horizonte: Mazza Edições, p. 23-45, 2012

_____. Currículo e relações de gênero: entre o que se ensina e o que se pode aprender. **Revista Linhas**, 2016. Disponível em <https://revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1984723817332016206>. Acesso 14 de julho de 23.

_____. O currículo entre o que fizeram e o que queremos fazer de nós mesmos: efeitos das disputas entre conhecimentos e opiniões. **Revista e-curriculum**, v. 17, n. 4, p. 1414-1435, 2019. DOI <https://doi.org/10.23925/1809-3876.2019v17i4p1414-1435>.

PASSEGI, M. C. **Memoriais: injunções institucional e a sedução autobiográfica:** São Paulo: Paulus; Natal: EDUFRRN, 2008a.

_____. **Mediação biográfica: figuras antropológicas do narrador e do formador.** São Paulo: Paulus; Natal: EDUFRRN, 2008b.

PEREIRA, M. V. **Estética da Professoralidade: um estudo crítico sobre a formação do professor.** Santa Maria: Ed. da UFSM, 2016

PEREIRA, Ricardo Augusto Gomes; PAIXÃO, Carlos Jorge. Experiência de pesquisa em dança: narrativas de diferentes corpos da licenciatura em dança do PARFOR/ETDUFPA. **Revista online de Política e Gestão Educacional**, 2018. DOI <https://doi.org/10.22633/rpge.v22i3.12039>.

_____. A etnocenologia, histórias de vida e percurso formativo: professores de dança. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, 2019. DOI: [10.21723/riaee.v14i1.11853](https://doi.org/10.21723/riaee.v14i1.11853).

PELBART, P. P. **Poder sobre a vida, potência da vida.** Lugar comum, 2002. Disponível em [texto-pelbart0001.pdf \(wordpress.com\)](https://www.wordpress.com/texto-pelbart0001.pdf). Acesso em: 15 jul. 2023.

PORPINO, K. O. **Dança é educação: interfaces entre corporeidade e estética.** Editora da UFRN, 2018.

PINEAU, Gaston. **Dialectique de lecture en formation permanente.** Perspectives documentaires en sciences de l'éducation, 1988. Disponível em [Dialogue, dialectique, dialogue en formation avec les histoires de vie \[1\] | Cairn.info](https://www.cairn.info/revue-dialogue-dialectique/2019-1-11853.htm). Acesso em: 20 jul. 2023.

_____. Alternance et recherche d'alternative: histoire de temps et de contretemps. **Éducation permanente**, 1993. Disponível em [Educação Continuada: Eventos \(education-permanente.fr\)](https://www.education-permanente.fr/education-permanente/fr). Acesso em: 20 jul. 2023.

_____. As histórias de vida em formação: gênese de uma corrente de pesquisa-ação-formação existencial. **Educação e pesquisa**, 2006. DOI <https://doi.org/10.1590/S1517-97022006000200009>.

RAMOS, J. S. O corpo-encruzilhada como experiência performativa no ritual congadeiro. **Revista Brasileira de Estudos da Presença**, 2017. DOI <https://doi.org/10.1590/2237-266066605>.

REHM, A. **Corpos possíveis: corpo, dança e análise do discurso.** Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto das Letras, Programa de Pós-Graduação em Letras, Porto Alegre, RS, 2015.

RENGEL, Lenira. LANGENDONCK, Rosana Van. **Pequena viagem pelo mundo da dança**. São Paulo. Moderna, 2006.

RIBERA, Jordi Planella. **Corpo, cultura e educação**. Editora UNESP, 2017.

SANCHES NETO, A. R. **Diálogos com Terpsícore: movimentos de uma reforma curricular em dança**. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador/BA. 2012.

SANTANA, Lucas Costa de. **(Com) posições docentes em narrativas de formação de um professor de Ciências e Biologia**. Dissertação de mestrado (Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2021.

SANTANA, Eduardo Augusto Rosa. **Dança autobiográfica-multivocalidade do self encenado a partir e além da carne negra**. Dissertação (Mestrado), Universidade Federal da Bahia, Escola de Dança, Salvador, 2010.

SANTOS, L. G. N. dos. **PREFÁCIO ao DESMONTE: Corpo, Gênero e Interseccionalidades II ou “As fundações de novos mundos serão por DESMONTE”**. Salvador: ANDA, Editora, 2022.

SANTOS, A. R. T. dos. **Lições de dança no baile da pós-modernidade: corpos (des)governados pela mídia**. Tese (Doutorado), Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2009.

SANTOS, S. R. dos. **Engenho de Composição: a formação do professor de dança no contexto da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia-UESB**. Revista de Iniciação à Docência, 2020. DOI <https://doi.org/10.22481/rid-uesb.v5i2.7161>.

SANTOS, S. B. dos. **A Lei 13.278/16 e o processo de produção curricular para a dança na educação básica**. Dissertação (Mestrado), Faculdade de Educação da Baixada Fluminense, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2018.

SARAMAGO, J. **Biografias em o caderno de Saramago**. Disponível em, <http://.caderno.org.josesaramago.org>. Acesso em: 07 de maio de 23.

SENA, Luzia Maria de Oliveira. **Dançando para Deus: Música e dança a serviçoda fé nas cristótecas católicas**. Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. 2011. Disponível em [PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO \(pucsp.br\)](http://pucsp.br). Acesso em: 24 jul. 2023.

SETENTA, Jussara Sobreira. **O fazer-dizer do corpo: dança e performatividade**. Eudfba, 2008. DOI <https://doi.org/10.7476/9788523211967>.

SILVA, Edna Christine. O movimento como dispositivo de poder. **Dança**: Revistado Programa de Pós-Graduação em Dança, 2012c. DOI <https://doi.org/10.9771/2317-3777dan%C3%A7a.v1i1.7081>.

_____. **Corpomídia na escola: uma proposta indisciplinar**. Dissertação (Mestrado em Comunicação e Semiótica), Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012a.

_____. **Dança na Educação Básica: uma análise da produção de conhecimento à luz da teoria corpomídia**. Tese de Doutorado em Comunicação e Semiótica, 2018. Disponível em [Edna Christine Silva.pdf \(pucsp.br\)](http://Edna Christine Silva.pdf (pucsp.br)). Acesso em: 25

jul. 2023.

_____. **Corpomídia na escola: uma proposta indisciplinar** - Guararema, SP. Anadarco, 2015.

_____. Uma proposta para pensar a inserção da dança na educação básica. **Dança: Revista do Programa de Pós-Graduação em Dança**, 2014. DOI <https://doi.org/10.9771/2317-3777dança.v3i2.8677>.

_____. O movimento como dispositivo de poder. **Dança: Revista do Programa de Pós-Graduação em Dança**, 2012b. DOI <https://doi.org/10.9771/2317-3777dança.v1i1.7081>

SILVA, Márcia Alves da. Abordagem sobre trabalho artesanal em histórias devida de mulheres. **Educar em Revista**, 2015. Disponível em scielo.br/j/er/a/jPjKVMtsYxWtXznnXM9tT4D/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 22 jul. 2023.

SILVA, M. C. Paula de. **Do corpo objeto ao sujeito histórico: perspectivas do corpo na história da educação brasileira**. EDUFBA, 2009.

SODRÉ, Muniz. **Antropológica do espelho: uma teoria da comunicação linear e em rede**. Petrópolis: Vozes, 2002

SOUZA, Eliseu Clementino; MEIRELES, Mariana Martins de. **Viver, narrar e formar: diálogos sobre a pesquisa narrativa**. Curitiba; CVR, 2018.

SOUZA, Eliseu Clementino de. **Acompanhar e formar- Mediar e Iniciar: Pesquisa (Auto)biográficas e formação de formadores**. Invenção compreensão de itinerários e alternativas de formação. São Paulo. Cultura Acadêmica, 2010.

SOUZA, Eneida Maria de. **A biografia, um bem de arquivo**. Alea: Estudos Neolatinos, 2008. DOI <https://doi.org/10.1590/S1517-106X2008000100009>.

SOUZA, Eliseu Clementino de; NAKAYAMA, Moreira. **Viver, narrar e formar: diálogos sobre a pesquisa narrativa**. Curitiba; CVR, 2018. Disponível em https://www.revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/download/19847238163220150/10/pdf_83. Acesso em: 23 jun. 2023.

SOUZA, Andréa Bittencourt de. **Narrativas sobre o ensino da dança: caminhos tramados e traçados em escolas do Rio Grande do Sul**. Porto Alegre: UFRGS. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre. 2015.

STUBS, R. **Devires de um corpo-experiência**. Curitiba: Appris, 2019

STRAZZACAPPA, Márcia. **A educação e a fábrica de corpos: a dança na escola**. Cadernos Cedes, 2001. DOI <https://doi.org/10.1590/S0101-32622001000100005>.

_____. **Dança na educação: discutindo questões básicas e polêmicas**. Pensar a Prática, v. 6, p. 73-86, 2003. DOI <https://doi.org/10.5216/rpp.v6i0.55>.

_____. **Entre a arte e à docência: a formação do artista da dança**. São Paulo. Papirus, 2006.

_____. **A tal “Dança Criativa”: Afinal, que dança seria. Algumas perguntas sobre dança e educação**. Joinville: Nova Letra, p. 39-46, 2010. Disponível em [III-](#)

[Seminarios-de-Danca-Algumas-Perguntas-sobre-Danca-e- Educacao.pdf \(festivaldedancadejoinville.com.br\)](#). Acesso 23 de junho de 23.

_____. **A formação do professor de dança.** IN: GONÇALVES, T., BRIONTES, H., PARRA, D. & VIEIRA, C. Docência - Artista do Artista – Docente. Fortaleza: Expresso Gráfica e Editora, 2012.

VALENTE, P. M. **Dança educação e a formação de grupos de dança cristã evangélica em Manaus.** Monografia (graduação), Curso de Licenciatura em Dança da Universidade do Estado do Amazonas, Julho, 2021.

VIEIRA, Marcilio. A Dança na Universidade. **Manzuá:** Revista de Pesquisa em Artes Cênicas, 2018. DOI <https://doi.org/10.21680/2595-4024.2018v1n2ID15011>.

_____. A dança na arte e na educação física: diálogos possíveis. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, v. 7, n. 13, p. 177-188, 2014. DOI <https://doi.org/10.20952/revtee.v0i0.3266>.

_____. A dança em cena: reflexões para o Ensino Superior de Dança. **Dança:** Revista do Programa de Pós-Graduação em Dança, v. 4, n. 1, 2015. DOI <https://doi.org/10.9771/2317-3777danca.v4i1.15084>.

APÊNDICE



Título do Estudo: Narrativas (auto)biográficas de um docente em (an)dança

Pesquisador Responsável: Everton Santos Paixão

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O (A) Senhor (a) está sendo convidado (a) a participar de uma pesquisa.

A proposta deste termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE) é explicar tudo sobre o estudo e solicitar a sua permissão para participar do mesmo.

O objetivo desta pesquisa é apresentar um estudo sobre a minha história de vida como professor de dança, problematizando os modos pelos quais venho me constituindo ao longo do meu percurso de formação (auto)biográfico. Assim sendo, a presente dissertação tem como objetivo geral: compreender a tessitura de sentidos e de tramas experienciais subjacentes aos modos pelos quais venho me constituindo como sujeito professor de dança. A sua questão problema parte do seguinte recorte acadêmico: Como venho me constituindo como sujeito professor de dança? Dessa forma, pretende-se colaborar com a formação de professores/as de dança, propondo um diálogo interteórico entre a (Auto)biografia e os Estudos Pós-Críticos em Educação.

Com isso, a sua contribuição nesta pesquisa é participar consentindo o

durante a pesquisa, não haverá nenhum prejuízo ao atendimento que você recebe ou possa vir a receber na instituição.

Esclareço que não está previsto nenhum tipo de pagamento pela sua participação na pesquisa e o(a) Sr.(a) não terá nenhum custo com respeito aos procedimentos envolvidos. Solicito também sua autorização para apresentar os resultados deste estudo em eventos de cunho acadêmicos, revista científica nacional e/ou internacional. Caso o(a) Sr.(a) tenha dúvidas, poderá entrar em contato comigo, autor e pesquisador do presente trabalho acadêmico [Everton Santos Paixão] por meio do seguinte e-mail: evertonpaixao1987@gamil.com

DECLARAÇÃO DE CONSENTIMENTO

Sendo assim, concordo em participar do estudo intitulado, cedendo o direito de uso de meu depoimento e de minha imagem a pesquisa intitulada: **Narrativas(auto)biográficas de um docente em (an)dança.**

Assinatura das participantes



Documento assinado digitalmente
TAINAN SILVA GALDINO
Data: 07/08/2023 11:55:54-0300
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Eu, _____
declaro ter sido informada e concordo em ser participante do Projeto de pesquisa acima descrito.



Documento assinado digitalmente
ANA CERQUEIRA LINHARES DE ALBUQUER
Data: 07/08/2023 11:10:07-0300
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Eu, _____
informada e concordo em ser participante do Projeto de pesquisa acima descrito.



Documento assinado digitalmente
SAMARA DO NASCIMENTO MARTINS
Data: 07/08/2023 12:04:59-0300
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Eu, _____
declaro ter sido informada e concordo em ser participante do Projeto de pesquisa acima descrito.



Documento assinado digitalmente
SILVANA RIBAS DOS SANTOS
Data: 08/08/2023 11:58:29-0300
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Eu, _____
declaro ter sido informada e concordo em ser participante do Projeto de pesquisa acima descrito.

Eu, *Sidange Silva de Souza*
declaro ter sido informada e concordo em ser participante do Projeto de pesquisa acima descrito.

Assinatura do pesquisador



Documento assinado digitalmente
EVERTON SANTOS PAIXÃO
Data: 12/08/2023 10:14:36-0300
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Everton Santos Paixão