



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
ESCOLA DE DANÇA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DANÇA

CAMILA CORREIA SANTOS GONÇALVES

**LINGUAGENS AFETUOSAS NA DANÇA: AÇÕES EMANCIPATÓRIAS NA
FORMAÇÃO DOCENTE**

Salvador
2025

CAMILA CORREIA SANTOS GONÇALVES

**LINGUAGENS AFETUOSAS NA DANÇA: AÇÕES EMANCIPATÓRIAS NA
FORMAÇÃO DOCENTE**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Dança da Escola de Dança da Universidade Federal da Bahia, como requisito para obtenção do grau de Doutora em Dança.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a. Lenira Peral Rengel

Salvador

2025

Dados internacionais de catalogação-na-publicação
(SIBI/UFBA/Biblioteca Universitária Reitor Macedo Costa)

Gonçalves, Camila Correia Santos.
Linguagens afetuosas na dança: ações emancipatórias na formação docente / Camila Correia Santos Gonçalves. - 2025.
176 f.: il.

Orientadora: Profa. Dra. Lenira Peral Rengel.
Tese (doutorado) - Universidade Federal da Bahia, Escola de Dança, Salvador, 2025.

1. Dança. 2. Dança - Estudo e ensino (Superior). 3. Professores de dança - Formação. 4. Educação afetiva. 5. Dança na educação. I. Rengel, Lenira Peral. II. Universidade Federal da Bahia. Escola de Dança. III. Título

CDD - 793.3
CDU - 793.3

TERMO DE APROVAÇÃO

CAMILA CORREIA SANTOS GONÇALVES

LINGUAGENS AFETUOSAS NA DANÇA: AÇÕES EMANCIPATÓRIAS NA FORMAÇÃO DOCENTE

Tese aprovada como requisito parcial para a obtenção do grau de Doutora em Dança, pelo Programa de Pós-graduação em Dança, Escola de Dança da Universidade Federal da Bahia.

Salvador, 15 de maio de 2025.

Banca Examinadora

Documento assinado digitalmente

 LENIRA PERAL RENGEL
Data: 19/05/2025 17:03:41-0300
Verifique em <https://validar.itd.gov.br>

Lenira Peral Rengel
(PPG Dança/UFBA) Orientadora

Documento assinado digitalmente

 IZAURA SANTIAGO DA CRUZ
Data: 21/05/2025 06:11:17-0300
Verifique em <https://validar.itd.gov.br>

Izaura Santiago da Cruz
(FACED/UFBA)

Documento assinado digitalmente

 ELEONORA CAMPOS DA MOTTA SANTOS
Data: 28/05/2025 08:07:06-0300
Verifique em <https://validar.itd.gov.br>

Eleonora Campos da Motta Santos
(UFPel)



Rosana van Langendonck Augusto
(Egressa COS/PUC)

Documento assinado digitalmente

 MARCIA VIRGINIA MIGNAC DA SILVA
Data: 28/05/2025 14:39:06-0300
Verifique em <https://validar.itd.gov.br>

Márcia Virgínia Mignac da Silva
(PPG Dança/UFBA)

Para Maya, melhor parte de
mim, minha alegria, minha
inspiração.

AGRADECIMENTOS

À minha orientadora, professora doutora Lenira Peral Rengel, por dedicar todos os seus esforços em prol desta pesquisa, acolhendo-me afetuosamente, instaurando oásis no deserto do ambiente acadêmico, caminhando junto de maneira generosa, amorosa e comprometida. A parceria estabelecida entre nós, desde a pesquisa de mestrado, mudou de modo significativo a minha vida. Serei sempre grata, e dedicada a honrar este privilégio.

Ao Programa de Pós-Graduação em Dança, por oportunizar de forma que minha formação na especialização, mestrado, e agora, no doutorado, pudesse se estabelecer nesta área do conhecimento.

Às professoras que contribuíram valiosamente com esta pesquisa, compondo a banca de avaliação: Profa. Dra. Eleonora Campos da Motta Santos, Profa. Dra. Izaura Santiago da Cruz, Profa. Dra. Márcia Virgínia Mignac da Silva e Profa. Dra. Rosana Van Langendonck Augusto. Agradeço também à Profa. Dra. Maria de Lurdes Barros da Paixão que fez parte da banca de qualificação.

À minha família dedico meus mais profundos agradecimentos, por todo carinho, pelo apoio incondicional em todos os momentos da minha vida. Aos meus pais, Luiz Cordeiro e Glória Gonçalves, meu companheiro Gil Camara, meu irmão Vinícius Gonçalves, meu primo Moizés Ferreira, e em especial a minha amada filha Maya Gonçalves Camara e aos meus queridos sobrinhos Beatriz Gonçalves e Gabriel Ferreira.

Às minhas amigas queridas, que me acolhem e me salvam diariamente das dificuldades que atravessam a vida de todas nós, mulheres, neste mundo ainda tão machista e misógino, em especial às mais próximas: Luna Dias, Naia Pratta, Carolina Falcão, Mab Cardoso, Catarina Veiga, Iracema Paixão, Humbelina Silva, Aline Farias, Mayana Magalhães, Ananda Knoll, Denise Terroca.

À escola de Dança da UFBA, meu oásis na Terra. Serei eternamente grata e buscarei sempre retribuir o tanto que me foi dado. Agradeço às pessoas professoras, funcionárias e estudantes, que compõem essa unidade de ensino, por todo apoio dedicado a mim e a esta pesquisa.

Ao grupo de pesquisa Corponectivos em Danças. Agradeço a cada um e cada uma por todas as trocas, aprendizados, e pelo companheirismo verdadeiro que nutrimos.

Às queridas professoras doutoras Rita Aquino e Beth Rangel, por toda amizade e confiança, por caminharmos juntas, partilhando saberes e experiências.

Agradeço imensamente às pessoas estudantes estagiárias e às pessoas residentes do Programa Residência Pedagógica que participaram desta pesquisa, compartilhando seus discursos, suas vozes, suas aulas. Meu muito obrigada pelos afetos positivos que construímos.

Uma tese de doutorado atravessa um largo período de tempo. No caso desta, especialmente um período de muitos desafios, particulares e coletivos. Iniciado em 2020, este percurso foi atravessado pela pandemia de COVID-19, e por esta circunstância, agradeço imensamente pela oportunidade de estarmos aqui, vivos, bem, seguros, firmes em nossos propósitos e lutando por um mundo justo e igualitário.

RESUMO

Realizada no Programa de Pós-Graduação em Dança da Universidade Federal da Bahia, vinculada à linha de pesquisa Dança, corpo e cognição, esta tese apresenta a hipótese de que abordagens comunicacionais afetuosas nas relações de aprendizagemensino (Freire, 1996) operam em prol da construção de condições para a emancipação das pessoas estudantes. Aponta a relevância de estabelecer relações entre Dança, afetuosidade e emancipação no ambiente de formação da Licenciatura em Dança da UFBA, intentando que esses pressupostos ecoem nos espaços artísticos e educacionais onde atuam esses profissionais, com enfoque no âmbito da educação básica. Propõe produzir contribuições ao campo da docência em Dança, tencionando moldes enraizados nas estruturas e organizações da formação de professores, em especial as que se relacionam a modos de linguagens, estabelecendo uma reflexão crítica aos contextos educacionais fundamentados em premissas excludentes e colonizadoras. A pesquisa objetivou investigar a relação entre afetuosidade, linguagens e emancipação e, por conseguinte, defender como tese que linguagens afetuosas são ações didáticas agregadoras em prol dos processos de emancipação na formação de professores e professoras de Dança. Pretendeu, ainda, estabelecer um diálogo multirreferencial para entender como as linguagens afetuosas se configuram como abordagens didático-pedagógicas. Aborda linguagens como sistemas que estruturam e possibilitam os processos de comunicação e interação, sendo estas compreendidas ademais da ação verbal, falada e escrita. A razão que motivou esta tese consiste em encontrar estratégias de transformação, permanência e valorização da Dança como área de conhecimento nos ambientes educacionais, colaborando com a capacitação de professores de Dança em formação, bem como com os processos de formação continuada. A metodologia da pesquisa aqui apresentada se configura de abordagem qualitativa e exploratória em sua natureza (Gil, 2019). Consiste na revisão bibliográfica, revisão conceitual, e produção de dados, desenvolvendo uma análise dos discursos e das narrativas (Minayo, 2007) apresentados nos trabalhos de conclusão de estágios e relatórios finais de residência pedagógica, produzidos no curso de licenciatura em Dança da UFBA entre os anos de 2021 e 2024. Os dados foram organizados e categorizados, identificando emergências e apontando estratégias metodológicas de ensino a partir das experiências desse curso de formação. O trabalho defende os ideais de uma Educação libertadora em seu potencial emancipador e transformador das pessoas e da sociedade a partir de Paulo Freire (1967, 2003) e bell hooks (2013, 2020). No campo da cognição, o neurocientista António Damásio (1996, 2018, 2022) aborda as correlações entre afetos, emoções, sentimentos e o desenvolvimento da consciência e cognição humana. A abordagem do tema referente ao dualismo se faz pela pesquisa de Lenira Peral Rengel (2007). Como resultados, a pesquisa busca avançar nas contribuições ao campo da formação docente em Dança, propondo que pessoas docentes atuem na construção de possibilidades para o desenvolvimento de processos emancipatórios às pessoas estudantes, estimulando uma atuação profissional autônoma e de potencial transformador.

Palavras-chave: Dança; linguagens afetuosas; formação docente em Dança.

ABSTRACT

Carried out in the Graduate Program in Dance at the Federal University of Bahia, linked to the research line Dance, body and cognition, this thesis presents the hypothesis that affectionate communicational approaches in learning-teaching relationships (Freire, 1996) work towards building conditions for the emancipation of students. It points to the importance of establishing relationships between dance, affection and emancipation in the training environment of the Dance Degree program at UFBA, with the intention that these assumptions echo in the artistic and educational spaces where these professionals work, with a focus on basic education. It set out to produce contributions to the field of dance teaching, challenging molds rooted in the structures and organizations of teacher training, especially those related to modes of language, establishing a critical reflection on educational contexts based on exclusionary and colonizing premises. The research aimed to investigate the relationship between affection, languages and emancipation and, consequently, to defend the thesis that affectionate languages are aggregating didactic actions in favor of emancipation processes in the training of dance teachers. It also aimed to establish a multi-referential dialog to understand how affective languages are configured as didactic-pedagogical approaches. It approaches languages as systems that structure and enable the processes of communication and interaction, which are understood to go beyond verbal, spoken and written action. The reason behind this thesis is to find strategies for transforming, maintaining and valuing dance as an area of knowledge in educational environments, collaborating with the training of dance teachers in training, as well as with continuing education processes. The research methodology presented here is qualitative and exploratory in nature (Gil, 2019). It consists of using bibliographic review procedures for conceptual review, and data production, developing an analysis of the discourses and narratives (Minayo, 2007) presented in the internship conclusion works and final pedagogical residency reports, produced in the Dance degree course at UFBA between the years 2021 and 2024. The data was organized and categorized, identifying emergencies and pointing out methodological teaching strategies based on the experiences of this training course. The work defends the ideals of liberating education in its potential to emancipate and transform people and society, based on Paulo Freire (1967, 2003) and bell hooks (2013, 2020). In the field of cognition, neuroscientist António Damásio (1996, 2018, 2022) addresses the correlations between affections, emotions, feelings and the development of human consciousness and cognition. The theme of dualism is approached through the research of Lenira Peral Rengel (2007). As a result, the research seeks to advance contributions to the field of teacher training in Dance, proposing that teachers act in the construction of possibilities for the development of emancipatory processes for students, stimulating an autonomous professional performance with transformative potential.

Keywords: Dance; affectionate languages; teacher training in Dance.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Helen Keller e Anne Sullivan em 1888	33
Figura 2 – 1894 - Anne Sullivan lê para Helen Keller. A mão esquerda de Keller toca os lábios de Sullivan para sentir as vibrações das palavras (método Tadoma)	35
Figura 3 – Helen Keller fazendo uso do método Tadoma	36
Figura 4 – Ilustração de Kaspar Hauser, por volta de 1828	38
Figura 5 – Fachada atual da Escola de Dança da UFBA	89
Figura 6 – Selo de 1994 em homenagem ao centenário do Professor Edgard Santos	90
Figura 7 – Antiga sede da Escola de Dança da UFBA, localizada na rua Padre Feijó	92
Figura 8 – Professora Yanka Rudzka.....	93
Figura 9 – Atividade de planejamento pedagógico colaborativa entre residentes, professoras preceptoras e docente orientadora em 2022	108
Figura 10 – Programa residência Pedagógica, subprojeto Dança Núcleo 1. Escola Municipal Tereza Cristina, 2023	115
Figura 11 – Primeiro encontro do Projeto Residência Pedagógica, edital 2022-2024 - Núcleo 1 – Escola de Dança da UFBA em 2022	123
Figura 12 – Estudantes residentes atuando na Escola Municipal Metodista Suzana Wesley em 2023.....	125
Figura 13 – Sala de aula onde ocorrem as atividades de ensino, inclusive as aulas de Dança. Rede Municipal de Ensino de Salvador em 2024	134
Figura 14 – Residente utiliza o corredor da escola para realizar aula de Dança. Escola Municipal Cosme de Farias em 2024	135
Figura 15 – Aula de Dança no pátio da Escola Municipal Cosme de Farias em 2022	139
Figura 16 – Ação do programa Residência Pedagógica. Escola Municipal Metodista Suzana Wesley em 2023	143

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	13
2 SOBRE LINGUAGENS	23
2.1 RELAÇÕES E VIVÊNCIAS: DESENVOLVIMENTO DAS LINGUAGENS	23
2.2 COMUNICAÇÃO E EMANCIPAÇÃO.....	31
2.3 NEGLIGÊNCIAS, EXCLUSÕES E SUAS CONSEQUÊNCIAS PARA AS LINGUAGENS.....	42
2.4 DANÇAS, AFETOS E LINGUAGENS.....	46
2.5 LINGUAGENS AFETUOSAS: AÇÕES EMANCIPATÓRIAS.....	57
3 MARCADORES DE UMA HISTÓRIA NA FORMAÇÃO DOCENTE EM DANÇA	60
3.1 BRASIL, UM CORPO MARCADO POR UMA EDUCAÇÃO COLONIZADORA E EXPLORATÓRIA.....	65
3.1.1 A Educação como um direito de todos	76
3.2 CONTEXTURA DA FORMAÇÃO UNIVERSITÁRIA NA UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA.....	84
3.2.1 Licenciatura em Dança (UFBA)	88
3.3 CAMINHOS POSSÍVEIS: OÁSIS EDUCACIONAIS	98
4 DISCURSOS EM EXPERIÊNCIAS: TECENDO ESTRATÉGIAS DE TRANSFORMAÇÃO E EMANCIPAÇÃO	106
4.1 EXPERIÊNCIAS DE ESTÁGIO DOCENTE NOS PROCESSOS DE FORMAÇÃO: RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA E PRÁTICA DA DANÇA NA EDUCAÇÃO	108
4.1.1 Programa Residência Pedagógica (CAPES)	114
4.1.2 Sobre o componente Prática da Dança na Educação	123
4.2. UMA ANÁLISE DOS CONTEÚDOS DOS TRABALHOS DE CONCLUSÃO DE ESTÁGIO REALIZADOS NO COMPONENTE PRÁTICA DA DANÇA NA EDUCAÇÃO E NO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA – SUBPROJETO DANÇA NÚCLEO 1 (2022– 2024)	125
4.2.1 Descrição dos participantes e dos documentos analisados	127
4.3 RELAÇÕES SINÉRGICAS: COMO A AFETUOSIDADE POSSIBILITA A EMANCIPAÇÃO	127
4.3.1 Experiências violentas e/ou constrangedoras nos estágios docentes em Dança	131
4.3.2 Experiências afetuosas e emancipatórias	143
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS: PARA SEGUIR SONHANDO, E REALIZANDO	154
REFERÊNCIAS	162
ANEXO A –	176

“Ensinar e, enquanto ensino, testemunhar aos alunos o quanto me é fundamental respeitá-los e respeitarme são tarefas que jamais dicotomizei. Nunca me foi possível separar em dois momentos o ensino dos conteúdos da formação ética dos educandos. A Prática docente que não há sem a discente é uma prática inteira. O ensino dos conteúdos implica o testemunho ético do professor. A boniteza da prática docente se compõe do anseio vivo de competência do docente e dos discentes e de seu sonho ético.” (Freire, 1996, p. 49).

1 INTRODUÇÃO

Linguagens afetuosas na Dança: ações emancipatórias na formação docente, intitula esta pesquisa de Doutorado acadêmico, desenvolvida no Programa de Pós-graduação em Dança da Universidade Federal da Bahia/PPGDança-UFBA, em verticalidade com a linha de pesquisa Dança, Corpo e Cognição, sob a orientação da Professora Doutora Lenira Peral Rengel.

O trabalho aqui apresentado tem como campo de estudo os processos de formação e atuação em estágio de professoras e professores de Dança do curso de Licenciatura em Dança da UFBA. Esta pesquisa estabelece um diálogo multireferencial entre áreas do conhecimento, agregando suas contribuições ao tocante da docência em Dança.

O conhecimento aqui abordado se constrói nas experiências. Entendido o termo “experiência” também como experiência do pensamento, da reflexão. Assim, dá atenção à experiência em sua profundidade, conexão, autenticidade e narrativa (Benjamim, 1994), pois é desenvolvida nas trocas entre os pares, na variedade e pluralidade das pessoas e dos contextos.

Um argumento desta tese é o de que vivemos uma realidade impactada pelo avanço constante das tecnologias, na qual as informações são rapidamente difundidas e modificadas, o que pode acarretar na fragmentação da experiência e na perda das narrativas.

Quando as vivências são efêmeros momentos isolados e não são mais compartilhadas ou transmitidas, não permitem deixar marcas duradouras nas vidas das pessoas (Benjamin, 1994). Dessa forma, destaca-se a importância da realização de uma pesquisa voltada à análise de um dos contextos sociais e formativos, problematizando, fomentando e defendendo a importância dos conhecimentos produzidos nas instituições educacionais e do compartilhamento dos saberes construídos pelas pessoas autoras nas comunicações de linguagens, advindas dessas experiências.

Em meus processos de formação profissional, tive a oportunidade de vivenciar experiências emancipatórias. Eles ocorreram na Escola de Dança da Universidade Federal da Bahia, onde mantengo vínculo como pessoa estudante desde o ano de 2007, quando ingressei no curso de Licenciatura em Dança. Posteriormente, no âmbito da pós-graduação, em 2011, fiz o curso de Especialização em Estudos

Contemporâneos em Dança; entre 2015 e 2017, cursei o Mestrado acadêmico em Dança, e entre 2020 e 2025, realizei esta pesquisa de Doutorado acadêmico em Dança. Convivi também em espaços artísticos e educacionais onde pude, desde os meus dezesseis anos, atuar como professora e dançarina.

Durante o percurso de minha formação como professora, atuei como estagiária docente em variados e diferentes contextos, formais e não formais, da rede de ensino privada de Salvador. No mesmo ano da minha colação de grau, prestei concurso público para a Secretaria Municipal de Educação de Salvador, e ocupei o cargo de professora de Dança na educação básica, atuando no ensino fundamental, anos iniciais e finais, de 2011 a 2020. A partir de 2016, pude atuar também no curso profissional técnico de nível médio em Dança, da Escola de Dança da Fundação Cultural do Estado da Bahia, onde também permaneci até o ano de 2020, orientando os estágios curriculares previstos para essa formação, ministrando também o componente curricular Ética Profissional.

Essas experiências, como estudante e professora, me possibilitaram a construção de conhecimentos sobre Dança e Educação, bem como sobre mim, sobre o mundo e sobre as relações que estabeleço e vivencio com variadas e dispares pessoas e ambientes educacionais. Sempre me movi pelos sentimentos e pelas emoções que as relações me proporcionam, bem como pelos estudos e pelas pesquisas que desenvolvo, com os quais me referencio e nos quais embaso minha atuação profissional como professora, pesquisadora e artista.

Atuando como professora efetiva do Curso de Licenciatura em Dança da Escola de Dança da Universidade Federal da Bahia desde o ano de 2021, aspiro ampliar a discussão acerca das ações emancipatórias nos processos educacionais em Dança. Essa temática foi inicialmente abordada em meu trabalho de conclusão de curso de Especialização em Estudos Contemporâneos em Dança, *O ensino da Dança sob uma perspectiva emancipatória* (2011)¹, sob a orientação da Professora Doutora Jussara Sobreira Setenta.

A dissertação de Mestrado, *Dança no ambiente escolar – por um conhecimento com ações emancipatórias* (2017), também dissertou acerca da temática. Esta foi realizada sob a orientação da Professora Doutora Lenira Peral Rengel no curso de

¹ Produção não publicada, visto que, nessa época, as monografias do Curso de Especialização do PPGDança não eram publicadas no repositório da UFBA.

Mestrado acadêmico no Programa de Pós-Graduação em Dança da Universidade Federal da Bahia. Nesses trabalhos, pude relatar e dissertar considerações acerca do ensino de Dança, na educação básica e no âmbito do ensino não formal, sob a perspectiva de ações que propiciam condições emancipatórias de construção do conhecimento.

Trazidas essas considerações iniciais, esta pesquisa de Doutorado acadêmico adentra a reflexão sobre o papel das ações emancipatórias no contexto da formação de docentes de Dança, analisando aspectos constitutivos do curso de Licenciatura em Dança da Universidade Federal da Bahia, com base na pergunta: Como estabelecer uma lógica comunicacional afetuosa em um processo pedagógico, considerando que esta se configura como uma ação didática agregadora que nos permite propiciar uma formação profissional emancipatória?

Esse ambiente, onde se realiza a pesquisa, é o curso mais antigo do gênero no Brasil. Tendo em seus 69 anos de existência passado por reestruturações e transformações, apresenta um campo ampliado, tanto no aspecto temporal como na quantidade significativa de pessoas professoras egressas, aspectos importantes para a realização da pesquisa.

Este trabalho escolhe modos de linguagens empenhados em produzir afetos positivos, compreendendo linguagens como processo cognitivo do corpo e as decorrências de sua adoção nos processos de formação. “O afeto aparece não apenas como algo meigo e afável, mas como experiência que modifica a potência de agir/sentir/pensar do corpo, podendo ser mais ou menos agradável” (Berté, 2014, p. 3). Vale ressaltar que “positivo” também pode ser uma negação, uma avaliação crítica educativa, considerando como positivas as ações que contribuem à emancipação.

Uma compreensão aqui defendida é a de que os sentimentos e as emoções são parte das linguagens e incidem na comunicação das ideias (Damásio, 2022). Esta investigação, portanto, objetiva perquirir a relação entre afetuosidade, linguagens e emancipação e, por conseguinte, defender como tese que as linguagens afetuosa são ações didáticas em prol dos processos de emancipação na formação profissional em Dança, com a compreensão de que uma educação emancipadora seja uma formação que vise à liberdade, o não aprisionamento da pessoa a determinadas regras e modelos. Assim, aqui se estabelece uma reflexão que busca tencionar os moldes educacionais enraizados no campo da docência em Dança que perpetuam

ações de violência e exclusão, como agressões físicas e verbais, atos racistas, capacitistas, machistas, homofóbicos, gordofóbicos, entre tantos outros.

A consciência de que somos corpomente possibilita reconhecer as experiências cognitivas como ações do corpo. Permite criticar a Dança em suas estruturas culturais, educacionais e políticas tidas ainda como apenas físicas, não intelectuais, gerando transformações nos processos de formação e construção de conhecimento em Dança. Essa assunção será abordada a partir das pesquisas da Professora Doutora Lenira Peral Rengel (2007, 2015).

O levantamento de pesquisas que se inter-relacionam com o tema proposto nesta tese, a fim de estabelecer o seu estado da arte, foi realizado utilizando o banco de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior-CAPES, portal do Ministério da Educação, que disponibiliza informações dos trabalhos acadêmicos publicados nos principais repositórios institucionais do país. A estratégia de busca utilizada no arrolamento de trabalhos para esta etapa de análise bibliográfica consistiu na utilização das palavras-chave: Formação Docente; Dança; Afeto, que retornou um total de 83 trabalhos, considerando as dissertações e teses publicadas nos últimos cinco anos, nas seguintes áreas: Linguística, Letras e Artes; Ciências Humanas e Multidisciplinar.

É relevante informar que, nas buscas, quando utilizado o termo Afetuosidade nas palavras-chave, não foram obtidos retornos. Por esse motivo, esse termo foi substituído por afeto na estratégia para essa análise. Foram analisados os títulos e resumos dos 83 trabalhos publicados que se inter-relacionam com o tema da Formação Docente e Dança. Destes, 07 trabalhos demonstravam aproximação com o tema investigado, no que apresento brevemente seus objetos de estudos.

Barboza (2019), que em sua tese investiga os processos de formação nas licenciaturas em Dança, nas instituições públicas federais do Rio Grande do Sul, considera que, da multiplicidade de trajetórias e das influências formativas, materializam-se diversas abordagens pedagógicas que demonstram se afastar de uma perspectiva conteudista, buscando construir processos dialógicos com os estudantes, respeitando suas individualidades e estabelecer a fusão teoria/prática.

Cavalcante (2021), em sua dissertação, tece conexões buscando abrir um campo para novas possibilidades de descobertas para a formação de professores de dança e para o ensino de dança voltado a crianças, discutindo a prática educacional

em dança para crianças e a formação do docente, propondo novas aberturas, atitudes e posturas, desejando tornar o discurso dançante significativo para a criança.

Jorge (2021) apresenta dissertação em que propõe contextualizar o campo da Arte na escola a fim de compreender os processos históricos, filosóficos, políticos, sociais e culturais que estão entrelaçados na inserção e consolidação do ensino de Arte na educação escolar brasileira.

Martins (2021) teve por objetivo analisar os sentidos atribuídos pelos acadêmicos do curso de Dança Licenciatura da Universidade Federal de Pelotas (UFPel) para sua formação inicial. E aponta que a escolha por se qualificarem em um curso superior trouxe contribuições relevantes para formação dos professores-acadêmicos, seja em relação à compreensão do ensino da Dança, como também novas metodologias que contribuem no processo do fazer docente.

Silvano Batalha (2021) apresenta tese com foco na formação do professor de dança para o contexto escolar, e concentrou-se em investigar como está ocorrendo a formação desse profissional na Universidade Federal da Bahia. E aponta que, em seu estudo, os docentes entrevistados abordaram a compreensão da dança enquanto arte, atuam com a presença de metodologias favorecedoras de processos criativos e defendem uma concepção de formação interativa e colaborativa.

Oliveira (2023) busca em sua dissertação compreender a constituição da formação e dos saberes docentes dos professores orientadores de Estágio Curricular Supervisionado do curso de licenciatura em Dança da Universidade Federal do Ceará.

Freitas (2023) investiga em sua tese saberes e fazeres teoricopráticos de natureza conceitual, procedural e atitudinal para formulação de uma proposta de referencial curricular para o ensino de Dança como componente do Ensino Fundamental, nas escolas de Tempo Integral da Prefeitura de Teresina, Piauí. Também realiza uma revisão da trajetória de inserção da Dança no Ensino Fundamental desde a LDB 9.496/1996 à implementação da BNCC e um mapeamento de referenciais curriculares em Dança nas capitais dos vinte e seis estados brasileiros e Distrito Federal.

Além das teses e dissertações, acrescentam-se a esse estado da arte a análise bibliográfica de artigos científicos que também se inter-relacionam ao tema abordado, publicados em revistas científicas e anais de congressos, entre os quais destacam-se:

Silva (2017), que propõe, partindo de suas experiências como docente do estágio orientado em Dança, repensar essa etapa formativa como um dispositivo capaz de reavivar a crença na educação e convocar o comparecimento do sujeito na história, não como objeto, e sim, como sujeito que acredita na sua ação no mundo.

Bezerra e Ribeiro (2020) apresentam em seu trabalho pesquisa realizada sobre o ensino de Dança no Brasil e a sua inserção nas escolas de educação básica, a partir de revisão bibliográfica da história do ensino da dança no Brasil e sua inserção como conteúdo das Artes na escolarização básica.

Silva e Villegas (2024) buscaram compreender o processo constitutivo da Dança enquanto linguagem artística na escola, desde a construção das ideias pedagógicas do ensino de Dança no Brasil até seu reconhecimento como área de conhecimento, compondo um percurso temporal, com marco inicial na institucionalização da educação brasileira pela ação jesuítica, perpassando discussões acerca dos aspectos que influenciaram o ensino de arte/dança na escola, conduzindo-nos ao contexto educacional brasileiro do século XX.

Após a realização desse levantamento, destaca-se a importante contribuição dos programas de pós-graduação, que acolhem o crescimento no interesse investigativo das pessoas pesquisadoras da Dança, fortalecendo sua inserção como área de conhecimento. Ademais, esses diferentes estudos colaboraram para a presente tese no que tange à socialização de características regionais, permitindo estabelecer aproximações. Observa-se, entretanto, que ainda existe vasto campo a ser explorado na formação inicial de professores e professoras de Dança, inclusive, no que concerne ao campo investigativo proposto neste estudo. Desse modo, justifica-se a relevância desta pesquisa, uma vez que se propõe a tecer contribuições, estabelecendo relações entre a adoção de linguagens afetuosas na formação docente em Dança e os processos de emancipação.

Acerca dos métodos adotados para a sua realização, esta pesquisa se estrutura, como aponta Gil (2019), no entendimento da abordagem qualitativa e natureza exploratória. A pesquisa combina procedimentos de revisão bibliográfica na constituição de levantamento e revisão conceitual, com análise de conteúdo e produção de dados (Minayo, 2007), coletados a partir de trabalhos de conclusão de estágio e relatórios do Programa Residência Pedagógica, programa de aperfeiçoamento da formação inicial de professores da educação básica nos cursos de licenciatura, financiado pela Coordenação de aperfeiçoamento de Pessoal de Nível

Superior (CAPES) – agência do Ministério da Educação (MEC) que, dentre outras atribuições, – concede bolsas e auxílios para estudantes –, totalizando vinte e três documentos analisados.

Os estagiários e bolsistas residentes concordaram em participar desta pesquisa, preenchendo um termo de livre-esclarecimento, no qual manifestaram sua anuênciia em fazer parte desta etapa exploratória. A análise do conjunto de informações ocorreu em três fases: pré-análise, exploração aprofundada do material e interpretação dos dados. Os dados foram agrupados em duas categorias temáticas: Categoria 1 - Experiências violentas e/ou desafiadoras, e Categoria 2 - Experiências afetuosas e emancipatórias.

Neste trabalho, são apresentadas argumentações das descrições e análises do material e relatos dos agentes da pesquisa, que constituíram grupos. O grupo de estágio, tendo 8 participantes, e o grupo de residentes do Programa de Residência Pedagógica, tendo 15 participantes. Os grupos se encontraram semanalmente, por dezoito meses, no caso dos residentes, e por seis meses, no caso dos estagiários.

A pesquisa, entre seus objetivos, intentou tecer contribuições em quatro dimensões de ação: (1) a compreensão de corpomente na perspectiva da corponectividade; (2) a adoção de linguagens afetuosas nos processos educacionais, tendo como premissa (3) a defesa do ensino de arte nas escolas; e (4) a defesa de uma formação de professores de Dança emancipados e emancipadores.

Esta tese está organizada em três seções. Na primeira, intitulada *Sobre linguagens*, são abordadas considerações que debatem sobre o desenvolvimento das linguagens e suas implicações na construção dos processos de aprendizagemensino. Esta pesquisa utiliza-se do neologismo aprendizagemensino, propondo um entendimento, a partir do que postula o educador Paulo Freire (1996), de que a aprendizagem precede o ensino, e de que essas ações só existem em uma perspectiva complementaridade. A pessoa professora é sempre aprendiz e tem que, primeiro, aprender quem são as pessoas estudantes, seus contextos, territórios, antes à formulação dos objetivos, conteúdos e abordagens de ensino, por exemplo.

Articulam-se essas argumentações com pesquisas de autores de diferentes áreas, tais como: neurociências, Dança, Educação e Filosofia. É desenvolvida uma análise crítico-reflexiva com considerações acerca de relatos das experiências exemplares de Helen Keller e Kaspar Hauser. O argumento é que ambas as pessoas, que tiveram suas vidas documentadas, se mantêm figuras emblemáticas para

qualquer campo de aprendizagemensino, incluso a Dança. Seus processos no ato de aprender foram atravessados pela perspectiva das linguagens ou não linguagens e da afetuosidade, ou não afetuosidade.

Os marcos teóricos que embasam esta seção abordam sentimentos e emoções nos processos de construção da aprendizagem e produção de cultura humana (Damásio, 2022). Trazem considerações do campo das ciências cognitivas, para refletir algumas das principais teorias do surgimento das linguagens (Ramachandran, 2014). A referência no neurobiólogo Humberto Maturana (1998; 2000) trata da importância do amor e da empatia nos processos de evolução e sobrevivência. O semioticista Horst Ruthrof (2010) propõe reflexões contundentes acerca do desenvolvimento e entendimento da linguagem verbal em sua articulação com a fisionomia humana e o movimento.

A segunda seção, *Marcadores de uma história na formação docente em Dança*, traz um cenário sobre as diferentes partes que compõem e contextualizam o curso de Licenciatura em Dança da UFBA. Apresentando uma conjuntura histórica, tece argumentações acerca desta modalidade de formação e suas lógicas de organização. Estabelece uma reflexão crítica aos contextos educacionais que inauguram os processos de formação educacional no Brasil, fundamentados em premissas excludentes e colonizadoras, apontando para caminhos possíveis de modificação social, destacando as abordagens que decorrem em processos de emancipação.

A hipótese dos marcadores somáticos, defendida por Antônio Damásio (2022), corrobora o entendimento de que os processos educacionais contra emancipatórios, que fundamentam a educação formal brasileira, desde sua origem, produzem marcas somáticas negativas nas pessoas e nos grupos sociais. Essas marcas, emergem das experiências de emoções – como o medo e a vergonha, – vividas nos processos educacionais, e influenciam as tomadas de decisões. Esses marcadores contra emancipatórios traçam o cenário da implementação da educação brasileira e a formação universitária de nível superior no Brasil. Por ser um contexto de formação da educação e da cultura, em termos de Brasil, é impossível perceber a Escola de Dança da UFBA apartada dessas histórias.

Entre os autores que colaboraram para as compreensões abordadas nessa seção, destaca-se Antonietta Nunes (2010), apontando considerações históricas pertinentes à análise. No tocante aos processos artísticos pedagógicos, a professora e pesquisadora Ana Mae Barbosa (1991) expande a discussão com a inter-relação de

sua obra com as questões do mundo e sua atuação docente e política na efetivação da implementação dos processos educacionais em arte no Brasil. Esta seção dedica sua comunicação principalmente aos professores e às professoras em processos de formação, e solicita paciência às educadoras e aos educadores mais experientes, no que concerne à explanação de informações já conhecidas por muitos, entretanto, preciosas e pertinentes aos que ainda não as conhecem.

A terceira e última seção desta tese, nomeada *Discursos e Experiências - Tecendo estratégias de transformação e emancipação*, argumenta sobre uma proposição da adoção das linguagens afetuosa em seu potencial emancipatório. Uma questão da tese é a de que as ações desenvolvidas, entre 2021 e 2024, no curso de Licenciatura em Dança da UFBA, tais como o Programa Residência Pedagógica da CAPES e os estágios curriculares obrigatórios à formação das pessoas licenciadas em Dança, neste mesmo curso, empenharam-se por exercícios contínuos de linguagens afetuosas.

Nessa seção, são trazidas análises dos discursos apresentados no formato de relatórios e trabalhos de conclusão de estágio realizados pelos agentes dessas ações, pessoas estudantes estagiárias e residentes do Programa Residência Pedagógica. Como aponta Minayo (2007), a análise dos discursos é uma ferramenta de pesquisa que nos permite compreender a relação entre linguagem e cultura. Para a autora, o discurso é uma prática social que constrói significados, estabelece relações e reproduz ou contesta determinadas ideologias. Sendo assim, a análise dos dados permitiu estabelecer conexões entre os trabalhos desenvolvidos e a proposta aqui apresentada como tese, as linguagens afetuosa como uma ação didática em prol dos processos de emancipação.

Essa etapa da pesquisa exploratória descritiva (Gil, 2019) foi realizada na Escola de Dança da UFBA, contemplando pessoas estudantes dos cursos de Licenciatura, nos turnos diurno e noturno. Os estágios desenvolvidos tanto na residência pedagógica como no componente Prática da Dança na Educação ocorreram em escolas públicas municipais da cidade de Salvador. São apresentadas duas categorias temáticas, utilizadas como estratégia da pesquisa para organização dos relatos. A intenção é demonstrar como o exercício do estágio docente evoca reflexões críticas sobre os territórios educacionais.

Para além da análise dos relatórios, incluem-se as colocações orais dos participantes, que ocorreram nos encontros semanais dedicados ao componente

Prática da Dança na Educação e ao acompanhamento dos bolsistas residentes da Residência Pedagógica durante seus processos formativos. A presença de um professor orientador pode atuar como fala mediadora e propositora, oportunidade na qual pude estimular a reflexão das pessoas estudantes por meio de um questionário, realizada pela plataforma *Google Forms*, com o objetivo de colher dados sociais (Manzini, 1990/1991) sobre os participantes, bem como buscar maior aproximação deles com a temática específica da pesquisa.

Buscando, como aponta Freire², construir um debate esperançoso e crítico, a respeito do campo específico da formação de docentes de Dança, esta pesquisa aponta estratégias de construção de ambientes e relações de aprendizagemensino almejados, que são chamados de oásis educacionais. Essa proposição traz como metáfora a perspectiva do oásis (Arendt, 1998). Compreendida a metáfora como um proceder do corpo (Rengel, 2015), cria-se um espaço que impede – corpos – de colapsar em meio às adversidades e à escassez de recursos e de afetos afetuosos positivos.

² Paulo Reglus Neves Freire nasceu em 19 de setembro de 1921, em Recife. Foi um dos mais importantes educadores e filósofos brasileiros. É considerado um dos pensadores mais notáveis na história da pedagogia mundial, e o patrono da educação brasileira. É um dos principais referenciais para o desenvolvimento desta pesquisa, por nos trazer fundamentos necessários para discutirmos o que propõe uma educação emancipatória e, consequentemente, como entendemos um ensino de Dança pautado nesta perspectiva.

2 SOBRE LINGUAGENS

2.1 RELAÇÕES E VIVÊNCIAS: DESENVOLVIMENTO DAS LINGUAGENS

Necessário estabelecer que esta tese se refere aos múltiplos sistemas que utilizamos para criar comunicação. Linguagem, portanto, será abordada, nesta pesquisa, em seu amplo sentido de significação, para além das linguagens escrita e falada, como linguagem da dança ou linguagem de sinais, por exemplo. Assim, o termo, em quase todo o trabalho, será usado no plural: linguagens.

As linguagens, neste caso as humanas, são habilidades complexas e especializadas, entrelaçadas com as experiências, percepções, inferências, deduções, induções, abduções, inferências, raciocínios, ideias, julgamentos morais... e coevoluem com o pensamento, o comportamento, o ambiente. Os estudos das linguagens, de suas propriedades expressivas, codificadoras e decodificadoras de informação, permitem também chamar fenômenoscomplexos, como movimento, dança, política ou ciência, de linguagem (Rengel, 2007, p. 114).

A reflexão acima apresentada pela professora, pesquisadora e artista da Dança Lenira Peral Rengel³ se mostra importante para adentrarmos às reflexões acerca das linguagens nesta pesquisa. Faz-se necessária a compreensão da pluralidade de linguagens, pois este entendimento incide na defesa e resistência de nossa área de conhecimento, Dança, dentro de suas características e natureza específicas.

Linguagem não pode ser restrita somente ao verbal. Ela é não- verbal, verbal, proto, semi, meio-linguagem, com suas multilinguagens simbólicas (textos visuais, sonoros, gestuais, olfativos, tátteis,

³ Lenira Peral Rengel nasceu em São Paulo. É professora da Escola de Dança da Universidade Federal da Bahia, Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Dança/UFBA- Mestrado e Doutorado Acadêmicos. Doutora em Comunicação e Semiótica (PUCSP), Mestre em Artes (Unicamp) e Bacharel em Direção Teatral (ECA-USP). Tem formação como dançarina com variadas modalidades, técnicas e práticas. Engaja-se à Dança com ênfase nos processos cognitivos que se dão na ação de signar: corporeatividade, procedimento metafórico do corpo, aspectos enativos e semióticos do movimento, dançasfórum, conhecimentos de danças, ensino de danças (com todas as idades e corpos) e práticas de Estágio. O conjunto epistemológico e metodológico que compõe as epistemologias do Sul se entraña nessas atuações da pesquisa, no ensino e na extensão. Estudou com Maria Duschenes Arte de Movimento de Rudolf Laban, por 23 anos. Pesquisa de Mestrado finalizada com investigação de dados no Laban Center de Londres. Líder do Grupo de Pesquisa Corponectivos em Danças/CNPq, desde 2020. Membro da Associação Nacional de Pesquisadores em Dança/ANDA e coordenadora de comitê temático Dança em Múltiplos Contextos Educacionais, foi também da diretoria (2012-2014). Foi coordenadora do Programa de Pós-Graduação Profissional em Dança (2019). É membro do Grupo de Pesquisa Centro de Estudos em Dança-CED/CNPq e do Grupo de Pesquisa em Estudos do Teatro do Oprimido - GESTO/CNPq. Atuou no ChoreographicLab (2021 e 2022) Vida L Midgelow (Middlesex University/UAL) e Jane Bacon (University of Chichester) e mantém conexões com o Laboratoire MusiDanse 1572 - Université Paris-8. Tem artigos e livros publicados referentes às temáticas que pesquisa.

degustativos) entremeando-se em vinculações absolutamente assimétricas (Rengel, 2007, p. 113).

Lúcia Santaella, pesquisadora brasileira da semiótica de Charles Sanders Peirce⁴, aborda a importância de reconhecermos e demarcarmos uma perspectiva ampliada acerca da linguagem. A pesquisadora afirma que a linguagem verbal (falada e escrita) se coloca tão hegemônica que “[...] não chegamos a tomar consciência de que o nosso estar-no-mundo, como indivíduos sociais que somos, é mediado por uma rede intrincada e plural de linguagens” (Santaella, 2003, p. 9).

Se comunicamos, comunicamos estabelecendo relação com alguém, seja um ou muitos corpos. Dessa forma, comunicação é sobre compartilhar. Esse compartilhar trata da possibilidade de relacionar pessoas, a partir de um corpo para o coletivo. Assim sendo, as linguagens nos permitem estabelecer conexões, construir vínculos, lutar pela sobrevivência. Em uma esfera biológica e social indissociável, somos quem somos porque desenvolvemos capacidades no universo das linguagens.

São denominados mistérios os desconhecimentos que se têm sobre o surgimento das linguagens, que, conjuntamente à aprendizagem, inspiram estudiosos e pesquisadores de diferentes áreas. Ao longo do tempo, foram estabelecidas muitas hipóteses acerca de como teria se desenvolvido a capacidade da espécie humana de se comunicar. Argumento aqui que essa escrita não almeja nos colocar como “seres superiores”, mas ressaltar que nossas linguagens se mostram complexas e o escopo da pesquisa não trata de linguagens de outras espécies, particularmente. E por isso, é inevitável buscar caminhos que nos ajudem a compreender melhor o desenvolvimento dos nossos processos de linguagens.

O neurocientista António Damásio⁵ traz a reflexão de que os primeiros organismos vivos já interagiam e sentiam a presença uns dos outros, muito antes de pensarmos na existência de linguagens.

⁴ Charles Sanders Peirce nasceu em Cambridge, EUA, em 1838, e é considerado um dos grandes filósofos ocidentais. Este pedagogo, cientista, linguista e matemático norte-americano desenvolveu importantes contribuições à lógica, matemática, filosofia e, principalmente à semiótica. É também um dos fundadores do pragmatismo, com William James e John Dewey. As contribuições trazidas pela Semiótica Peirciana, nesta pesquisa, serão abordadas à luz das pesquisas de Santaella.

⁵ António Rosa Damásio nasceu em Lisboa, Portugal, em 1944. Escritor, pesquisador, médico neurologista e neurocientista. Suas pesquisas focam na busca de respostas para questões filosóficas com base no conhecimento do cérebro. Damásio é professor de neurociências e diretor do Instituto do Cérebro e da Criatividade na Universidade do sul da Califórnia. Suas descobertas na área da neurobiologia da mente e do comportamento, com ênfase na emoção, tomada de decisões,

No princípio não era o verbo. Isso está claro. Não que o universo dos vivos tenha sido simples em algum momento, muito pelo contrário. Foi complexo desde a origem, 4 bilhões de anos atrás. A vida avançou sem palavras nem pensamentos, sem sentimentos nem raciocínios, desprovida de mentes e consciências. No entanto, organismos vivos sentiam outros como eles e sentiam seus ambientes. Quando digo que sentiam, refiro-me à detecção de “presença” – de outro organismo inteiro ou de uma molécula localizada na superfície de outro organismo, ou ainda de uma molécula secretada por outro organismo. Sentir não é perceber, e não é construir um “padrão” baseado em alguma outra coisa para criar uma “representação” dessa coisa e produzir uma “imagem” na mente. Por outro lado, sentir é a variedade mais elementar de cognição (Damásio, 2022, p. 16).

“No princípio não era o verbo”, subtítulo que inaugura o primeiro capítulo de sua obra, faz referência à abertura do primeiro capítulo do evangelho segundo João, que abre com a declaração oposta: “No princípio era o verbo, e o verbo estava com Deus, e o verbo era Deus”, relata João 1, 1-18 (Bíblia, 2008, p. 1320). Essa afirmação bíblica é uma base do criacionismo cristão. Tem a crença de que Deus criou tudo que existe, no princípio de tudo, através de sua palavra. Nesse entendimento, Deus falou e tudo se formou, a palavra de Deus é seu poder ativo sobre o mundo, a palavra, o verbo, é, portanto, o próprio Deus.

É inegável a força que essa concepção desempenhou na história da humanidade. Ela nos leva a refletir sobre o poder e a hegemonia que a linguagem verbal exerce em nossa construção de mundo, em detrimento de outras formas de linguagens. Desse modo, Damásio (2022) inverte a lógica criacionista, trazendo que, na perspectiva evolutiva, no princípio não exista nenhuma forma de linguagem desenvolvida e estruturada. Existiam redes de percepção, sentido e interação, que permitiam a manutenção da vida, e que, segundo ele, seriam o princípio da cognição.

Desde a mais elementar forma de vida, os seres se comportam de modo a encontrar soluções, respostas para lidar com o que os afeta, em prol da sobrevivência e de condições adequadas para o equilíbrio do organismo, a homeostase.

Ainda mais surpreendente é que organismos vivos respondiam de modo inteligente às sensações que tinham. Responder com inteligência significava que a resposta contribuía para a continuidade de sua vida. Por exemplo, se a sensação que lhes surgia representasse um problema, uma resposta inteligente seria aquela que levasse à solução do problema. Contudo, cabe ressaltar que a inteligência desses organismos simples não se baseava em

memória, comunicação e criatividade, fizeram dele um líder com reconhecimento internacional no campo das neurociências. Seu trabalho tem grande influência sobre o entendimento atual dos sistemas neurais, envolvendo memória, linguagem e consciência.

conhecimento explícito do tipo usado hoje pela nossa mente, o tipo que requer representações e imagens. Baseava-se em uma competência oculta que levava em conta o objetivo de manter a vida, nada além disso. Essa inteligência não explícita incumbia-se de gerir a vida, administrá-la de acordo com as regras e regulações da homeostase. Homeostase? Pense na homeostase como um conjunto de regras sobre como proceder, executadas incansavelmente segundo um extraordinário manual de instruções sem palavras nem ilustrações. As instruções asseguravam que os parâmetros dos quais a vida dependia – por exemplo, a presença de nutrientes, certos níveis de temperatura ou pH – fossem mantidos dentro de faixas ótimas. Lembrando: no princípio palavras não foram ditas nem escritas, nem mesmo no rigoroso manual de regulação da vida (Damásio, 2022, p. 17).

Em prol da homeostase, então, se deram os primeiros processos de comunicação e interação. Desde os organismos unicelulares, até os animais, a interação é essencial para a manutenção da vida. As linguagens são, portanto, exemplos dos muitos produtos inteligentes desenvolvidos para solucionar problemas que atrapalham a manutenção da vida. Assim, Damásio confere aos corpos vivos, em seus processos de emancipação e autonomia, a autoria da construção e desenvolvimento dos processos de linguagens, refutando uma concepção inata ou até mesmo divina sobre a origem das linguagens.

Quando organismos multicelulares e multissistêmicos entraram na moda – cerca de três bilhões e meio de anos depois –, a homeostase passou a ser auxiliada por dispositivos coordenadores recém-evoluídos conhecidos como sistemas nervosos. Estava pronto o cenário para que esses sistemas nervosos não apenas gerissem as ações, mas também representassem padrões. Mapas e imagens estavam a caminho, e mentes – as mentes que têm sentimentos e consciência possibilitadas pelos sistemas nervosos – foram o resultado. Pouco a pouco, ao longo de algumas centenas de milhões de anos, a homeostase começou a ser parcialmente governada por mentes. Para que a vida fosse ainda mais bem administrada, só faltava o raciocínio criativo baseado no conhecimento memorizado. Os sentimentos, de um lado, e o raciocínio criativo, de outro, passaram a ter papéis importantes no novo nível de administração permitido pela consciência. Os avanços amplificaram o propósito da vida: sobreviver, é claro, mas com uma abundância de bem-estar derivada, em grande medida, da experiência de suas próprias criações inteligentes (Damásio, 2022, p. 19).

Vemos, então, que outras formas de vida também se comunicam, de diversas maneiras, mas não se encontra, até o momento, nada que se assemelhe à complexidade das linguagens humanas. Podemos ampliar as percepções para além

do que é análogo à realidade, desenvolver a capacidade de abstração e criação, podendo considerar circunstâncias imaginárias, por exemplo.

Inteligência, da perspectiva geral de todos os organismos vivos, significa a capacidade de resolver a contento os problemas da luta pela vida. No entanto, a distância entre a inteligência das bactérias e a inteligência humana é enorme – uma distância de bilhões de anos de evolução, para ser mais exato. O escopo dessas inteligências e suas respectivas realizações também são previsivelmente diferentes. As inteligências humanas explícitas não são simples nem pequenas. Requerem uma mente e a assistência de desdobramentos relacionados à mente: sentimento e consciência. Requerem percepção, memória e raciocínio (Damásio, 2022, p. 33).

Com as possibilidades comunicacionais aprimoradas, desenvolvemos a capacidade de aprender com nossas próprias experiências e com as experiências de nossos pares, de tratar de questões do presente e também do passado ou futuro, de demonstrar para os demais circunstâncias que esses não vivenciaram. Juntos, pudemos construir conhecimentos e multiplicar os saberes à medida que compartilhávamos aquilo que íamos aprendendo.

Seres humanos podem usar palavras “off-line”, isto é, referir-se a coisas ou eventos que não estão visíveis naquele momento ou só existem no passado, no futuro, ou numa realidade hipotética. “Vi uma maçã na árvore ontem e decidi que vou colhê-la amanhã, mas só se estiver madura.” Esse tipo de complexidade não é encontrado em formas mais espontâneas de comunicação animal. (Símios que aprendem linguagem de sinais podem, é claro, usar sinais da ausência do objeto que está sendo aludido. Por exemplo, podem sinalizar “banana” quando estão com fome.) Somente seres humanos, até onde sabemos, são capazes de usar metáfora e analogia, embora aqui estejamos numa área cinzenta (Ramachandran, 2014, p. 138).

O neurocientista V.S. Ramachandran⁶ (2014) traz considerações no campo das ciências cognitivas para refletir sobre algumas das principais teorias do surgimento das linguagens. É importante destacar que sua abordagem tende a evidenciar, principalmente, os aspectos da linguagem verbal. Esse autor não se ocupa em refutar as teorias desenvolvidas ao longo dos séculos, mas argumenta que não podemos prová-las cientificamente.

⁶ Vilayanur Subramanian Ramachandran nasceu em Tamil Nadul, Índia, em 1951. É neurocientista, diretor do Centro do Cérebro e da Cognição da Universidade da Califórnia, em San Diego. Ramachandran delineou funções fascinantes dos neurônios-espelho, que nos permitem aprender comportamentos sociais complexos, alguns dos quais constituíram os fundamentos da civilização humana como nós a convivemos.

Sobre o pensamento que supunha que a habilidade de nos comunicar por meio da linguagem verbal seria uma habilidade inata, por exemplo, esse autor defende que esta não pode colaborar com a ciência de forma considerável, pois nunca foi possível comprovar que nascemos dotados de um sistema de linguagem programado seja no cérebro, na mente, no corpo, como é comum afirmar.

Analizando e até mesmo considerando aspectos relevantes dos diferentes caminhos percorridos por outros pesquisadores, Ramachandran (2014) propõe, por sua vez, o que ele chama de “teoria sinestética de desenvolvimento autossustentável”. Ele aponta que essa teoria pode fornecer importantes pistas para entender a origem tanto das linguagens como de outros traços característicos dos humanos, tais como o pensamento metafórico e a abstração.

[...] soa muito parecido com a hoje desacreditada “teoria onomatopaica” das origens da linguagem, mas não é. “Onomatopeia” refere-se a palavras baseadas na imitação de um som – por exemplo, “bumba” ou “clique” para se referir a certos sons, ou o nome “auau” que as crianças dão a cachorro. A teoria onomatopaica postulava que os sons associados a um objeto tornam-se uma taquigrafia para se referir aos próprios objetos. Mas a teoria que prefiro, a teoria sinestética, é diferente. A forma visual arredondada da “bouba” não produz um som arredondado, aliás não produz som algum. Em vez disso, seu perfil visual assemelha-se ao perfil do som ondulante num nível abstrato. A teoria onomatopaica sustentava que a ligação entre palavra e som era arbitrária e ocorria meramente em virtude da associação repetida. A teoria sinestética diz que a ligação é não arbitrária e fundada numa verdadeira semelhança dos dois num espaço mental mais abstrato (Ramachandran, 2014, p. 145).

Ramachandran aborda a ideia de que a origem das primeiras palavras não se deu de forma aleatória, ou apenas relacionada ao som atribuído a algo. Ela seguiu, provavelmente, uma relação entre aspectos da ordem dos múltiplos sentidos e da nossa capacidade de abstração, ao nos relacionarmos com determinada coisa, ser ou ambiente. Sendo assim, este trabalho propõe linguagem e/ou linguagens como processo cognitivo do corpo, evidenciando que sua existência se dá permeada pelo entendimento da integralidade do corpo e suas muitas capacidades de percepção do mundo.

Segundo Damásio (2022) e Ramachandran (2014), as linguagens, portanto, são habilidades que não podem ser atribuídas erroneamente apenas à mente, ou ao cérebro, em uma perspectiva dualista de corpo e de mundo. Elas somente existem como tal, em todas suas específicas complexidades, pelas possibilidades de

percepção sensória, nossas competências para interpretação desses sentidos e nossa necessidade de comunicar o que percebemos em nós e no mundo para o outro. Aquilo que sentimos e as capacidades de inter-relação moldaram as linguagens ao formato que conhecemos e vivenciamos hoje.

[...] pense novamente em palavras como “pequenino”, “un peu” e “diminutivo”, para as quais a boca, os lábios e a faringe realmente ficam pequenos, como se para ecoar ou imitar a pequenez visual, ao passo que palavras como “enorme” e “vasto” envolvem um alargamento físico da boca. Um exemplo menos óbvio são as palavras inglesas “fudge” [falsificar], “trudge” [arrastar-se], “sludge” [barro], “smudge” [sujar] e assim por diante, em que há uma prolongada pressão da língua sobre o palato antes da súbita soltura, como se para imitar o prolongado atolamento do pé na lama antes da soltura relativamente súbita. Aqui, mais uma vez, há um dispositivo incorporado de abstração que traduz contornos visuais e auditivos em contornos vocais especificados por contrações musculares (Ramachandran, 2014, p. 145).

Essa compreensão nos coloca também a par da importância da especialização dos movimentos musculares para o desenvolvimento da linguagem verbal. Na perspectiva sinestésica, proposta por Ramachandram, a capacidade de traduzir experiências corporais em experiências de palavras é derivada de uma rede perceptual de sentidos e do domínio do movimento humano.

Desenvolvemos culturalmente o entendimento sobre os sentidos na perspectiva de cinco habilidades de percepção que nos dariam a capacidade de conhecer o mundo, ao captar diferentes estímulos ao nosso redor. Essas cinco capacidades são denominadas e conhecidas como: visão, audição, olfato, paladar e tato. No entanto, alguns sentidos se destacam com evidência privilegiada na estrutura social.

Percebemos essa hegemonia, por exemplo, na escolha de determinadas palavras e orações como *visão de mundo*, *visibilidade*, entre outros exemplos, que acabam por excluir, em seu entendimento, muitos corpos. Podemos considerar também o tato, ou o toque, como um sentido marginalizado, carregado de julgamentos sociais, relacionado ao pecado, o que pode nos afastar da possibilidade de explorá-lo. Essa perspectiva hegemônica marginaliza corpos que não podem, por alguma circunstância, vivenciar essa amplitude perceptual dos sentidos. Dessa forma, é importante pontuar o perigo que a lógica excludente dos corpos considerados divergentes representa aos processos de desenvolvimento e aprendizagem.

Ainda no tocante ao desenvolvimento das linguagens, Ramachandran coloca que as circunstâncias evolutivas que nos levaram ao estágio atual de comunicação humana ocorreram, muito provavelmente, lado a lado, e não uma após a outra, como etapas dissociadas. É usual nos questionarmos se a habilidade de formular os pensamentos só existe mediante a competência de conhecer as linguagens. Podemos nos perguntar, por exemplo, “A linguagem nos permite pensar, ou o pensamento nos permite falar?” (Ramachandran, 2014, p. 137).

O neurocientista coloca que a nossa linguagem (nesse caso, a verbal) deve considerar aspectos importantes, os quais são a sintaxe e a semântica. Podemos dizer que a sintaxe é a parte da gramática que se preocupa com a relação entre as palavras e a semântica forma o sentido. A sintaxe é a parte da língua que estuda o modo como uma pessoa comunica uma informação, a maneira com que organiza e relaciona as palavras em uma oração. Já a semântica é a parte da língua que estuda o significado das palavras, os sentidos que elas podem tomar de acordo com um contexto.

A pronúncia de uma única palavra como “rosa” evoca toda uma miríade de associações e emoções: a primeira rosa que você ganhou na vida, o perfume, os jardins de rosas que lhe prometeram, faces e lábios rosados, espinhos, óculos cor de-rosa e assim por diante. Não implicaria isso que muitas regiões do cérebro distantes umas das outras devem cooperar para gerar o conceito de uma rosa? Sem dúvida a palavra é apenas a maçaneta, ou o foco, em torno da qual gira um halo de associações, significados e lembranças (Ramachandran, 2014, p. 136).

Podemos dizer então que uma mesma informação pode ser comunicada de diversas formas. E ainda, que para cada pessoa, uma informação comunica diferentes significados, embasados nas suas experiências e tais fatos acontecem nas danças e em todos processos de comunicação entre seres.

Com esse entendimento, se faz necessário reestabelecer considerações importantes para esta pesquisa. Uma compreensão aqui defendida é a de que nossos sentimentos e emoções são parte das linguagens, e operam na comunicação das nossas ideias. Aprendemos com Damásio (2022), no início desta seção, que sentir, perceber, pode ser considerada a variedade mais elementar da cognição. Os sentimentos e as emoções, ainda segundo Damásio, no entanto, se mostram como uma capacidade muito especializada do nosso sistema cognitivo, produto de um longo processo evolutivo.

As explanações trazidas colaboram no percurso de caminhos de compreensão para que seja coerente adentrar um dos objetivos deste trabalho: defender como tese que as linguagens afetuosas são ações didáticas em prol dos processos de emancipação na formação docente em Dança.

2.2 COMUNICAÇÃO E EMANCIPAÇÃO

O autor Muniz Sodré⁷ traça reflexões sobre a relação entre comunicação, afetividade e educação. Entender a educação partindo de uma visão emancipatória é repensar a lógica comunicativa na relação entre os corpos envolvidos. Ampliando para as esferas estéticas e sensíveis, “[...] num processo ideal de emancipação, a comunicação não deveria caminhar no sentido de uma maior verdade de seus conteúdos, e sim no sentido de uma intensificação de si mesma como fim” (Sodré, 2006, p. 18). Sodré assevera que esse pensamento foi também defendido por Paulo Freire, quando afirma que:

Partilhava esta linha de pensamento o pedagogo Paulo Freire que, mesmo não sendo especificamente um analista de mídia, assinalava a centralidade dos processos comunicativos na produção do saber. Comunicação era, para ele, a “co-participação” dos sujeitos no ato de pensar, implicando um diálogo ou uma reciprocidade que não pode ser rompida. Contato e afeto eram, a seu modo de ver, categorias centrais para a compreensão do agir comunicativo (Sodré, 2006, p. 20).

Uma ignição que possibilita uma formação emancipatória é a modificação de uma perspectiva comunicacional dicotômica, a que nos separa entre emissor e receptor (prevendo uma passividade deste último) e sustenta a ideia da transmissão de informação. Sendo assim, a educação emancipadora se dará, portanto, em outra lógica de comunicação educativa que não a do falar/ditar do mestre, mas sim na lógica da interatividade e afetividade. Podemos perceber, assim, a possibilidade da existência de uma potência educacional emancipatória na dimensão do sensível, do afetivo ou da desmedida, para além, portanto, dos cânones limitativos da razão instrumental (Sodré, 2006).

⁷ Muniz Sodré de Araújo Cabral nasceu em São Gonçalo dos Campos, Rio de Janeiro, em 1942. É sociólogo, jornalista, tradutor e professor universitário brasileiro. Professor emérito da Escola de Comunicação (ECO) da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e membro da Academia de Letras da Bahia. Colunista do jornal Folha de S. Paulo e considerado um dos maiores intelectuais brasileiros no campo da comunicação.

O entendimento de que relações interpessoais nutritas de sentimentos e emoções afetuosas determinam nossas capacidades de desenvolvimento das linguagens é um dos argumentos desta pesquisa. Com vistas a enfatizar essa concepção, apresento relatos históricos acerca de pessoas e dos seus processos de conquista de linguagens. Em evidência se colocam as histórias de vida de Helen Keller e Kaspar Hauser.

As histórias importam. Muitas histórias importam. As histórias foram usadas para espoliar e caluniar, mas também podem ser usadas para empoderar e humanizar. Elas podem despedaçar a dignidade de um povo, mas também podem reparar essa dignidade despedaçada (Adichie, 2019, p. 32).

Helen Keller me fascina desde a infância. Conheci sua história de vida por meio de meu pai, que, em uma ocasião, a utilizou para me ajudar a compreender um pouco mais sobre a diversidade e sobre as circunstâncias que atravessam a vida das pessoas com deficiência. Quando criança, me surpreendi com o fato de um dos amigos de meu pai, seu colega de profissão na advocacia, ser uma pessoa cega. Tendo meu próprio processo de aprendizagem sido percebido principalmente pela perspectiva da visão e audição, eu me perguntava como uma pessoa que não podia enxergar conseguia construir tantos conhecimentos e conquistar tamanha autonomia. Meu pai, então, se dedicou a me contar a história de Helen Keller (1880-1968). Uma mulher que ficara cega e surda aos dois anos e desenvolveu sua linguagem verbal, aprendendo a falar, se expressar. Ela teve uma vida acadêmica bem consolidada, tornando-se filósofa, escritora, palestrante e ativista pela causa das pessoas com deficiência.

Durante muitos anos, me perguntei como Helen teria conseguido realizar essa tarefa de conhecer o mundo e desenvolver a linguagem verbal sem poder ouvir ou ver. Anos mais tarde, quando eu já era professora, tive a oportunidade de assistir à adaptação para o cinema da história de Helen Keller. Em *O Milagre de Anne Sullivan* (1962), do diretor Arthur Hiller Peen, a história da professora Anne, tutora de Helen, é retratada. Anne Sullivan, ou Johanna Mansfield Sullivan Macy, também era uma pessoa com deficiência, tinha baixa visão e se formou na Perkins School for the Blind (Massachusetts, EUA). Perkins tornou-se um instituto conhecido por suas técnicas de ensino para pessoas cegas, incluindo o ensino de Laura Bridgman, a primeira pessoa com surdocegueira conhecida por concluir o ensino formal de educação básica nos Estados Unidos.

Figura 1 – Helen Keller e Anne Sullivan em 1888



Fonte: Martins (2022)⁸.

Neste momento, faz-se necessário trazer a reflexão sobre qual concepção temos acerca dos corpos/pessoas com deficiência, em suas possibilidades de construção de conhecimento e inserção nos ambientes educacionais e profissionais.

[...] Compreender as questões da deficiência para além do senso comum ou do que o pensamento hegemônico nos impõe enquanto corpo apto ou inapto para determinada tarefa e garantir a presença das pessoas com deficiência em espaços de discussões artísticas, educacionais e políticas contribui para avanços nos debates sobre a garantia de seus direitos, saindo, assim, do lugar-comum do discurso da inclusão, construindo conhecimentos que contribuam, realmente, para uma mudança na visão sobre a deficiência e principalmente, para a efetivação de sua participação nos meios sociais, culturais e políticos (Rengel et al., 2017, p. 58).

Partindo de sua própria experiência como pessoa com deficiência visual, Anne proporcionou um ambiente favorável para que Helen, neste momento com seis anos,

⁸ Essa imagem, apontada como de domínio público, encontra-se no artigo *O que temos a aprender com Helen Keller*, escrito por Laura Martins e publicado, em 2022, no portal Cadeira Voadora. Disponível em: <https://cadeiravoadora.com.br/o-que-temos-a-aprender-com-helen-keller/>. Acesso em: 8 mar. 2025.

pudesse estabelecer seus processos de autonomia e aprendizagem. Em seu âmbito familiar, Helen era superprotegida. Todos os seus comportamentos eram aceitos e acolhidos, mesmo que causasse muitas dificuldades para ela mesma e para todos que conviviam com ela. Seus familiares não sabiam como lidar com sua existência como pessoa com deficiência e viam as suas possibilidades de desenvolver capacidades de interação e comunicação com extrema descrença. Podemos dizer que a família agia de maneira capacitista⁹, pois via Helen sempre na perspectiva de incapaz e assim tentavam evitar qualquer circunstância que a contrariasse. Essa realidade, entretanto, não permitia que Helen se desenvolvesse, aprendesse a se comunicar ou a conviver em coletivo. Frequentemente era ventilada a hipótese de internar Helen em uma instituição para pessoas com deficiência. Ideia que era sempre refutada por sua mãe, pois não aceitava a ideia de se afastar da filha.

Imbuídos pelo sentimento de amor pela criança, seus pais decidem contratar uma tutora para ajudar Helen a se comunicar e poder usufruir de uma vida melhor. Uma ação da professora, ao conhecer Helen, foi no sentido de modificar o ambiente em que ela estava imersa. Anne expõe para os demais membros da família a necessidade de afastar Helen do ambiente ao qual ela estava habituada. Propõe utilizar uma pequena casa, dentro da propriedade da família Keller, para criar um espaço onde Helen precisasse se desafiar e encontrar soluções práticas aos problemas cotidianos que se apresentam na vida de qualquer pessoa.

Para atuarmos em prol de uma educação emancipatória devemos entender o espaço formativo (escola, universidade, espaço artístico) como um espaço afetivo (McCormack, 2013), percebendo que nossa atuação relacional, entre os corpos e os ambientes irá permitir ou não a criação destes espaços. O corpo e o espaço se coafetam, e depende também de nós, os “corpos” que constituem e cocriam os espaços, as possibilidades de tornar os espaços ambientes adequados, e as situações mais favoráveis para o ensino/aprendizagem e os entendimentos acerca daquilo que acreditamos e defendemos (Gonçalves, 2017, p. 52).

Instigada pelos desafios propostos por sua professora, Helen consegue desenvolver seu entendimento acerca da linguagem verbal, aprendendo inicialmente

⁹ Capacitismo é um neologismo que sugere um afastamento da capacidade, da aptidão, em decorrência da deficiência. O termo é originário do vocabulário norte americano *ableism* (Campbell, 2009).

as letras. Anne as demonstrava pela datilologia¹⁰ e Helen percebia através do tato, posteriormente técnica denominada como Linguagem de sinais tátil. Dessa maneira, Helen começou a conhecer a construção das palavras e a desenvolver o entendimento de que, para cada coisa, pessoa, animal, ação, existe uma palavra correspondente.

Contrariando as expectativas da família, que até então agia de maneira a superproteger e subestimar as possibilidades da criança, Helen e Anne estabelecem um processo próprio de desenvolvimento de linguagens, partindo de suas experiências e percepções de mundo. Em busca de maiores possibilidades de interação e comunicação, Anne utiliza novamente o sentido tátil para comunicar a capacidade de fala para Helen. Helen conhece a fala mediante vibrações e movimentos das partes do corpo que produzem a voz. Tocando o rosto e pescoço de Anne ao verbalizar a palavra água, e no mesmo momento, tendo sua mão imergida na água pela professora, Helen pôde verbalizar sua primeira palavra e dar continuidade ao desenvolvimento da fala.

Figura 2 – 1894 - Anne Sullivan lê para Helen Keller. A mão esquerda de Keller toca os lábios de Sullivan para sentir as vibrações das palavras (método Tadoma)



Fonte: Cristiano (2018)¹¹.

¹⁰ É um recurso das línguas de sinais que utiliza as mãos para representar o alfabeto das línguas orais. Cada letra ou número são representadas por configurações de mão específicas.

¹¹ Essa imagem encontra-se no artigo *Helen Keller – escritora, conferencista e ativista social*, escrito por Almir Cristiano e publicado, em 2018, no portal Libras.com.br. O autor indica como fonte a Escola

Esse método de desenvolvimento da linguagem verbal, que utiliza o tato para percepção da fala, chamado método Tadoma, foi desenvolvido pela americana Sophie Alcorn, professora do instituto Perkins (onde, como já mencionado, Anne Sullivan formou-se). Nesse método de comunicação, a pessoa com surdo-cegueira apoia o polegar na boca da pessoa falante e os dedos ao longo do queixo. Pode-se utilizar também os dedos apoiados nas bochechas do falante e na garganta, para perceber as vibrações emitidas pela fala. Esse método, também denominado “leitura labial tátil”, permite à pessoa com surdo-cegueira perceber o movimento dos lábios, as vibrações das cordas vocais, o sopro das bochechas e o aumento da temperatura do ar lançado pelos sons nasalados, como ‘N’ e ‘M’.

Em muitos registros fotográficos, Helen Keller aparece com a mão tocando o rosto das pessoas, utilizando esse procedimento para perceber a fala. Uma hipótese que trago, pelas imagens observadas, é a de que esse método exige muita conexão entre os corpos e só se realiza satisfatoriamente ao estabelecer uma relação afetuosa e receptiva com o outro.

Figura 3 – Helen Keller fazendo uso do método Tadoma



Fonte: Linda Cecchin (2016)¹².

Perkins para Cegos. Disponível em: <https://www.libras.com.br/surdos-famosos-helen-keller>. Acesso em: 8 mar. 2025.

¹² Essa imagem encontra-se no artigo *Il metodo Tadoma: come toccare la voce*, escrito por Linda Cecchin e publicado, em 2018, no portal Veasyt (empresa que oferece serviços digitais para acessibilidade completa a conteúdos e informações, seguindo as diretrizes da Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência). Disponível em: <https://www.veasyt.com/it/post/tadoma.html>. Acesso em: 8 mar. 2025.

O Tadoma pode ser utilizado ainda de maneira concomitante à língua de sinais. Os dois métodos, utilizados em uma perspectiva de complementaridade, proporcionam uma experiência ampliada nas linguagens, para pessoas surdo-cegas, estreitando ainda mais sua conexão com outras pessoas (Cormedi, 2011).

Ao analisarmos a história de vida de Helen, podemos estabelecer uma reflexão sobre nossas potencialidades e capacidades, como corpos, de desenvolvermos e estabelecermos linguagens. Ampliar nossas percepções, compreendendo que corpos são muitos corpos, em suas variações infinitas, nos coloca também em posição de conquista de direitos civilizatórios para que todas as pessoas sejam respeitadas e valorizadas. Não existe um único modo de conhecer o mundo e construir saberes.

Após explanar a história de Helen Keller, e estabelecer a importância de ampliarmos a discussão para as diferentes formas de existirmos como corpos, esta pesquisa propõe discutir sobre a relação entre desenvolvimento, afetuosidade e linguagens. Para isso proponho analisar a narrativa de Kaspar Hauser, ocorrida no século XIX, que passou o início da vida em isolamento social e negligência de afetos causada pela ausência de uma pessoa cuidadora, amorosa e responsável.

A trajetória de vida de Kaspar Hauser foi documentada por alguns registros históricos, aos quais tive acesso através da obra cinematográfica *O Enigma de Kaspar Hauser*, dirigida pelo cineasta Werner Herzog em 1974; pelo artigo *A invasão pelos outros e como contê-la* (2011), de Teixeira Coelho; e pelo livro *Kaspar Hauser Ou a Fabricação da Realidade* (2018), escrito por Izidoro Blikstein.

Kaspar Hauser era um jovem que surgiu na cidade de Nuremberg, na Alemanha, em 1828. Acredita-se que, antes de aparecer para a sociedade, ele tenha sido mantido trancado em um calabouço, onde não desenvolveu relação interpessoal com ninguém. Provavelmente, enquanto dormia, alguém lhe deixava água e alimento. Essas circunstâncias, no entanto, permanecem ocultas.

Quando surgiu em uma praça, pouco antes do nascer do dia da pacata Nuremberg, Kaspar Hauser trazia consigo uma carta endereçada ao capitão da cavalaria local. O rapaz permaneceu parado por um longo período, com o braço estendido, segurando a carta. Quando questionado, conseguia proferir poucas palavras, repetidas, muito provavelmente em ecolalia¹³: “– Quero ser cavaleiro como meu pai.”

¹³ A ecolalia é um distúrbio caracterizado pela repetição daquilo que a própria pessoa acabou de dizer ou o que seu interlocutor falou (uma repetição em eco do que outro falou). A pessoa repete

Figura 4 – Ilustração de Kaspar Hauser, por volta de 1828



Fonte: Wikimedia Commons (2012)¹⁴.

Kaspar Hauser se relaciona com o mundo em sociedade, ao que se sabe, pela primeira vez, naquele momento. Ao ver uma pessoa “crescida” que desconhece as linguagens e a cultura humana, os habitantes da cidade não conseguem estabelecer processos de comunicação e relações satisfatórias com ele. Assim, iniciam uma busca para desvendar os mistérios que Kaspar Hauser representava. Devido à sua história, tendo passado por privações de estímulos e convivência, o jovem não estabelecia

sistematicamente uma sequência proferida, de forma não espontânea. É uma ação, por vezes, realizada por pessoas que apresentam problemas que atingem o desenvolvimento da fala e da linguagem (Mergl; Azoni, 2015).

¹⁴ Essa imagem, apontada como de domínio público, encontra-se no Wikimedia Commons, um acervo de conteúdo livre da Wikimedia Foundation, e indicada como tendo como referência: Johannes Mayer, Peter Tradowsky: Kaspar Hauser, Stuttgart 1984, p. 306. Disponível em: https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Kaspar_hauser.jpg. Acesso em: 8 mar. 2025.

relações lógicas às quais as demais pessoas estão habituadas. Tal fato o tornava um estranho, um diferente.

O autor Izidoro Blikstein (2018) relata que a existência de Kaspar se afasta da realidade, pois ele não consegue coordenar suas ações em uma perspectiva socializada.

O que é a realidade? Como percebemos a realidade? De que modo e até que ponto a linguagem nos permite conhecer o real? [...]. Para o senso comum, a realidade parece não constituir problema algum: real é todo o universo estável e tangível de sons, cores, formas, espaços e movimentos. Trata-se, no entanto, de uma ilusão: na verdade, o que julgamos ser a realidade não passa de um produto da nossa percepção cultural. Percebemos os objetos que as nossas práticas culturais já definiram previamente, em outras palavras, a realidade já foi fabricada por toda uma rede de estereótipos, por sua vez, são garantidos e reforçados pela linguagem. O processo do conhecimento é regulado, então por uma contínua interação de práticas culturais, percepção e linguagem (Blikstein, 2018, p. 2).

Se para as pessoas de Nuremberg era difícil se relacionar com Kaspar Hauser, a recíproca também se mostrava verdadeira. Por ter passado os primeiros anos de sua vida isolado, o jovem não tinha, para os padrões pactuados socialmente, uma linguagem verbal desenvolvida, também não se movimentava de maneira típica. Segundo relatos, tinha a musculatura e as estruturas ósseas dos quadris e membros inferiores atrofiados, o que parecia demonstrar que havia passado a maior parte de sua vida sentado. Objetos comuns do dia a dia, como velas e talheres, não eram conhecidos por ele, e por isso, ele era incapaz tanto de utilizá-los quanto de se proteger deles.

Subversão de nosso aparelho perceptivo-cognitivo: esta deve ser a isotopia básica a iluminar a significação mais profunda da história de Kaspar Hauser, vista por W. Herzog. De fato, pior do que os enigmas atirados ao espectador, é o estranho mundo em que se vê, de repente, plantado, atônito, perplexo, o próprio Kaspar Hauser. Seu olhar fixo diante de pessoas, ruas, casas, objetos, paisagens. Tudo assusta. As dimensões, os movimentos, a lógica, a perspectiva, o pensamento, a fala, o riso (Blikstein, 2018, p. 12).

Não encontrando estratégias para introduzir Kaspar na dinâmica social, decidiram prendê-lo, alegando “vadiagem”. O jovem passou dois meses em cárcere na Torre Luginsland. A história de Kaspar Hauser, entretanto, começou a ser divulgada e noticiada pela Europa, o que gerou curiosidade e interesse de muitas pessoas. Alguns estudiosos buscaram aproximação com Kaspar, buscando

compreender, a partir de sua existência, como o desenvolvimento cognitivo e o aprendizado das linguagens estão correlatos aos estímulos e às vivências na primeira infância, ou, no caso de Kaspar, às ausências desses.

Situações de negligência e abandono de pessoas não podem, por motivos óbvios, serem provocadas para fins de pesquisa. No entanto, na história de Kaspar Hauser, o cenário para as pesquisas científicas sobre o desenvolvimento cognitivo e social, infelizmente, já existia. Hauser foi, então, para fins de estudos, acolhido por diferentes pesquisadores e professores, alemães e ingleses. Sob a tutela desses estudiosos, o jovem foi ensinado a ler e escrever, bem como a se portar dentro dos costumes culturais de sua época. Esses aprendizados, no entanto, não permitiam inicialmente que Kaspar pudesse construir processos de significação:

Com o tempo aprende a falar. Mas mesmo a linguagem não lhe permite capturar esse estranho mundo em que vivem as pessoas. Numa das passagens do filme Kaspar Hauser olha, do campo, a torre em que fica seu quarto e observa que ela é muito menor do que ele próprio. “*Como pode ser isto?*” pergunta. Kaspar Hauser se sente confuso pois não tem a mínima noção de que a distância de onde observava criara uma perspectiva que fazia com que a torre parecesse menor do que realmente era. Quando seu tutor aproxima-se com ele da torre, vem a observação: “*Como esta torre é grande! O homem que a construiu deve ser muito alto!*” A paisagem em que Kaspar Hauser foi colocado, apesar de explicada pela linguagem, pelas palavras, por signos lingüísticos, permanece, para ele, indecifrável. Muitas vezes, pedia para contar histórias que imaginava, mas não conseguia verbalizar o conteúdo pensado (Saboya, 2001, p. 110)

Aspectos acerca da inserção de Kaspar na sociedade foram trazidos pelos diferentes tutores que se relacionaram com ele, um deles era a dificuldade de interpretação e abstração e de compreender a diferenciação entre o que era real e o que era do âmbito imaginário. Ao ser questionado, logo que surgiu, sobre o que sonhava em seu período no cativeiro, Kaspar respondeu que nunca havia sonhado. Provavelmente essa resposta demonstrava que ele não possuía compreensão acerca do significado da palavra sonho.

Somente depois de muito tempo convivendo com a comunidade de Nuremberg é que Kaspar Hauser começa a entender a relação simbólica e a relação de representatividade entre os signos e as coisas concretas. Em um dos diálogos no filme de Herzog, K. Hauser conta ao seu tutor que havia sonhado com uma caravana. O tutor fica animado e lhe diz: “*que bom Kaspar! Você fez um grande progresso! Já sabe a diferença entre o sonho e a realidade! Até a semana passada você não fazia esta distinção, acreditava que as coisas sonhadas haviam acontecido realmente ...*” A partir desse momento, Kaspar começa a se situar em relação ao mundo e às pessoas que o

cercam. Parece tomar consciência de que era diferente dos outros e que, por isso, muitas vezes, era hostilizado (Saboya, 2001, p. 113).

A compreensão acerca de sua situação divergente fez com que Kaspar se tornasse consciente do estigma imposto a ele. A sociedade o julgava um ser “selvagem”, termo que conota a desumanização atribuída às pessoas que por alguma circunstância se afastam da tipicidade humana socializada. Essa provavelmente terá sido a ação mais contra emancipatória de todo o processo frustrado de socialização e educação de K. Hauser, a de estigmatizá-lo como alguém desprovido de inteligência, conhecimento e identidade.

A história de Kaspar tem um desfecho trágico. O jovem sofreu dois ataques violentos, sendo que o último resultou em seu assassinato. O crime nunca foi solucionado, mas ilustra que a aversão aos corpos ditos diferentes, às pessoas que não se enquadram às normas, tão presente em nossa sociedade, possuem um potencial violentamente perigoso. A desumanização de determinados corpos resulta, como já vimos, em situações de barbárie. Destituir o outro de sua constituição como pessoa humana é ação utilizada, ao longo da história, para justificar a violência, a escravidão, a colonização e a extinção.

Alicerçado no conceito de alteridade, ou de “outridade”, o homem europeu passa a caracterizar esse homem selvagem e a simulá-lo nos teatros e em jogos, como forma de preservar sua identidade como homem ocidental civilizado. Essa noção envolve uma espécie de condescendência por parte dos europeus: tanto nos discursos políticos quanto nos literários [...]. Podemos ver como, de uma maneira ou de outra, há sempre uma tentativa de “salvar” os selvagens de sua “condição” – condição imposta pelos próprios europeus (Cardoso; Sbruzzi, 2020, p. 182).

Analizando a história de Kaspar Hauser, vemos que, nos processos educacionais nos quais não há a devida atenção e empenho na valorização da humanização do outro, toda a concepção ontológica¹⁵ é prejudicada. Posto isso, reafirmamos que nossa compreensão sobre cultura, natureza, realidade, desenvolvimento das linguagens e construção de conhecimentos, está associada às vivências socioculturais e às relações de afetos estabelecidas.

¹⁵ De acordo com Chauí (2003, p. 183), a palavra ontologia é formada por outras duas: onto que significa “o Ser” e logia, “estudo ou conhecimento”. Assim, ontologia significa “estudo ou conhecimento do Ser, dos entes, das coisas tais como são em si mesmas, real e verdadeiramente”.

2.3 NEGLIGÊNCIAS, EXCLUSÕES E SUAS CONSEQUÊNCIAS PARA AS LINGUAGENS

Nesta pesquisa, defendemos que todos os corpos podem dançar, artística ou socialmente, assim como todas as pessoas podem construir processos de formação profissional em Dança. Esse entendimento, no entanto, ainda precisa ser amplamente defendido, se analisarmos a Dança e sua formação profissional, em uma perspectiva histórica e geográfica.

Acreditamos que ao longo do tempo a dança, através de suas novas proposições acerca do corpo, do movimento e da estética, somadas às legislações sobre os direitos das pessoas com deficiência, ainda necessárias, vem possibilitando tanto o aprendizado dessa arte sob enfoque educacional, terapêutico e inclusivo, quanto à profissionalização desses indivíduos. A falta de acessibilidade, a invisibilidade, a manutenção do olhar “coitadinho” em relação às pessoas com deficiência, a dificuldade de acesso à educação e consequentemente aos bens culturais, todas as barreiras sociais, arquitetônicas, comunicacionais, atitudinais e urbanísticas, são fatores que afetam drasticamente a maneira de se posicionar e agir dessas pessoas (Oliveira et al., 2018, p. 46-47).

Consideramos, portanto, como bem demonstra a história de Helen Keller e Anne Sullivan, assim como tantas outras, que o afeto, o amor e o respeito são sentimentos fundamentais aos processos de desenvolvimento das linguagens, construção de conhecimento e da constituição de autonomia e emancipação. Assim sendo, o que percebemos como ocorrência das circunstâncias nas quais as pessoas são privadas dessas relações, como vimos na história de Kaspar Hauser?

Na dissertação de mestrado (Gonçalves, 2017), referenciai-me, à luz da atualidade, com os pensamentos de Theodor Adorno (1903-1969), acerca dos processos de desumanização. Revisitando os conceitos de autonomia e emancipação abordados em minha dissertação, aponto, conforme a teoria crítica de Adorno, que a autonomia nos permite ter liberdade e independência em relação às estruturas sociais e culturais dominantes. Uma educação com ideais autônomos, portanto, nos permite questionar e criticar as realidades sociais, as estruturas de poder e controle.

Em seu livro Educação e Emancipação (1995), Adorno nos traz que uma educação emancipadora é o caminho para a formação de sujeitos autônomos, críticos, conscientes e inventivos. Do contrário estaremos atuando numa educação que restringe, condiciona e massifica os educandos, perpetuando nos discursos da escola um ideal de regulação e dominação e não do progresso, autonomia e desenvolvimento humano. Para Adorno, esse discurso favorece as

situações extremas e a barbárie, que sempre existiram e continuam fazendo parte da história da humanidade, e só podem ser confrontadas à luz do esclarecimento, de uma educação que ao ensinar sensibiliza e responsabiliza aquele que aprende acerca do conhecimento construído (Gonçalves, 2017, p. 15).

Adorno denuncia que a educação não é necessariamente um fator de emancipação (Adorno, 1995). Os processos educacionais que se fundamentam em ações doutrinadoras, controladoras, colonizadoras e excludentes possuem efeitos negativos e contra emancipatórios. Para Adorno, uma formação cultural, prescinde amor. Esse amor a que Adorno se refere se comprehende, por exemplo, em uma comunicação e/ou relação entre os sujeitos comprometida com afetos e sentimentos positivos, imprescindíveis a um exercício docente que busca a emancipação.

O conceito de emancipação não pode ser pensado dissociado de sua ação. Ao tratarmos de uma educação que busca ser emancipatória devemos pensar nas ações que irão afirmá-la como tal. Pensar os processos de formação como processos emancipatórios é compreender que os atores que já interagem, podem modificar e ampliar suas ações interativas, tornando-as multidirecionais, e imbuídas de afetos positivos (Gonçalves, 2017, p. 15).

Paulo Freire (1987, 1992) nos incita à reflexão acerca da autonomia ser um processo contínuo de conquista do ser, construído através da luta contra a opressão. Para o autor, a autonomia está relacionada à educação, pois, através dela, as pessoas poderão desenvolver a capacidade de pensar criticamente, agir livremente e tomar decisões fundamentadas em seus próprios valores e sentimentos, tornando-se, assim, autores de suas próprias histórias.

A educação libertadora permitirá às pessoas descobrirem sua autonomia, desenvolverem seu pensamento crítico e sensível e transformarem a realidade. Freire aponta, ainda, que autonomia não deve ser sinônimo de isolamento, mas de solidariedade e união com os demais, para juntos alcançarmos objetivos comuns, como a defesa da democracia, da cidadania e da justiça social.

Não quero dizer, porém, que, porque esperançoso, atribuo à minha esperança o poder de transformar a realidade e, assim convencido, parto para o embate sem levar em consideração os dados concretos, materiais, afirmando que minha esperança basta. Minha esperança é necessária, mas não é suficiente. Ela, só, não ganha a luta, mas sem ela a luta fraqueja e titubeia. Precisamos da esperança crítica, como o peixe necessita da água despoluída (Freire, 1992, p. 5).

O estudo de passagens históricas, nas quais pessoas são destituídas de sua humanidade, se mostra uma tarefa difícil, que nos abala emocionalmente. É o que acontece quando estudamos a diáspora africana ou judaica, e os inúmeros casos de colonização, dissolução de culturas e povos, por exemplo. Esse exercício de reflexão crítica, no entanto, se faz necessário para todas as pessoas empenhadas em construir relações fundadas no afeto, respeito, e em prol da emancipação.

A importância de desenvolvermos uma “memória cultural sobre fatos traumáticos do passado”, pontuada pela pesquisadora alemã Aleida Assmann, em entrevista para o Goethe-Institut em 2011, demonstra o entendimento desta pesquisa de que há relevante importância em lembrar dos processos de desumanização para jamais tolerarmos a sua repetição. A documentação histórica nos embasa também no combate ao negacionismo, que se mostra um ato político igualmente poderoso e perigoso para a humanidade.

Um deslocamento importante na lógica da lembrança decorreu do fato de não apenas se glorificarem os atos heroicos, mas de se ter passado a dar espaço também ao sofrimento individual e de se ter lembrado de crimes do passado que se teria preferido ignorar. O reconhecimento retrospectivo de crimes e traumas tornou-se um fator importante, que modifica substancialmente a paisagem da lembrança em todo o mundo (Assman, 2011, sem paginação)

Quando nos deparamos com circunstâncias anti-democráticas, racistas, machistas, capacitistas, LGBTQIAPN+fóbicas, etaristas, xenofóbicas, e toda e qualquer perspectiva excludente e violenta às pessoas, precisamos atuar e exercer nosso esforço em prol da humanidade, contra a barbárie. Nos ambientes educacionais, esse esforço se faz constante, combatendo a desumanização, em prol do amor e da emancipação. Infelizmente, percebemos que as conquistas civilizatórias nem sempre continuam se estabelecendo efetivamente garantidas e respeitadas ao longo do percurso histórico. Vemos que a face da barbárie se revela e se intensifica, em ações, de tempos em tempos.

Conforme os estudos do cientista americano Nathan Fox, professor no Departamento de Desenvolvimento Humano da Universidade de Maryland (EUA), a negligência e a falta de afetos e sentimentos positivos na primeira infância impactam negativa e permanentemente o desenvolvimento cognitivo e os processos de construção de conhecimento e linguagens. Tendo estudado o quadro biológico, psíquico e social de diversas crianças que viviam abrigadas em instituições na cidade

de Bucareste, na Romênia, no início dos anos 1990, após a queda do regime ditatorial de Nicolae Ceausescu, Fox desenvolveu pesquisas que demonstraram os impactos nas capacidades de comunicação e interação, conforme artigo publicado pela BBC News Brasil, em dezembro em 2019 de autoria de Paula Adamo Idoeta.

Dentro do antigo orfanato, na sala onde bebês ficavam enfileirados em berços, o cientista americano Nathan Fox ficou impressionado pelo silêncio, tão incomum em um local com tantas crianças pequenas. Elas simplesmente não choravam. Muitas, já mais velhas, ficavam o tempo todo balançando a cabeça para frente e para trás. Isso, conforme Fox descobriria mais tarde, era o resultado de anos de negligência e absoluta ausência de estímulos. “Não escutávamos lá o choro que normalmente se escuta em um berçário”, [...]. Concluímos que isso acontecia porque ninguém respondia a esses choros. Não havia nenhuma interação típica entre um cuidador e uma criança, entre uma mãe e um filho. Logo elas aprenderam que ninguém as atendia quando choravam (Idoeta, 2019, sem paginação).

É uma triste constatação a recorrência de histórias de crianças que passaram por privações de afetos e estímulos em seus primeiros anos de vida, e até mesmo foram totalmente afastadas do convívio com outras pessoas. Remontam desde a mitologia romana contos, como o de Remo e Rômulo¹⁶, que teriam sido amamentados por uma loba, até histórias reais como o caso da menina Serena, que foi mantida por seus vinte e três primeiros meses de vida dentro do porta-malas de um carro, na França¹⁷.

Assim como nos mostram as histórias de Kaspar Hauser e das crianças institucionalizadas na Romênia, a barbárie cometida contra elas demonstra contundentemente que a violência, a negligência, a exclusão e o desamparo são fatores contra emancipatórios em todos os processos de desenvolvimento.

¹⁶ Maiores informações em: <https://www.historiadomundo.com.br/romana/romulo-e-remo.htm>. Acesso em: 15 mar. 2025.

¹⁷ Maiores informações em: <https://www.bbc.com/portuguese/internacional-46280688>. Acesso em: 15 mar. 2025.

2.4 DANÇAS, AFETOS E LINGUAGENS

Agir de maneira responsável nas relações é comportar-se com o outro enquanto um ser legítimo na convivência (Maturana¹⁸, 2000). Está, assim, relacionado ao modo como interagimos, a quais ações didáticas utilizamos e quais linguagens adotamos. Quando não há atenção a essas perspectivas éticas, ocorre a desumanização do outro. Maturana (2000) nos traz que todos os comportamentos são fruto de relações de interação e que nossas ações são fortemente guiadas por nossas emoções.

Maturana (2002) sustenta que o amor é algo que está em nossos genes, portanto, biologicamente possível, não uma mera ficção ou ilusão. As interações recorrentes no amor ampliam e estabilizam a convivência; as interações recorrentes na agressão interferem e rompem a convivência. Por isso as linguagens, como domínio de coordenações consensuais de conduta, não podem ter surgido na agressão, pois esta restringe a convivência (Maturana, 2002).

Mas, sobretudo no presente momento da história evolutiva a que pertencemos – que começou com a origem da linguagem, quando o estar na linguagem se fez parte do modo de vida que, ao conservar-se, constituiu a linhagem Homo a que pertencemos –, somos animais dependentes do amor. O amor é a emoção central na história evolutiva humana desde o início, e toda ela se dá como uma história em que a conservação de um modo de vida no qual o amor, a aceitação do outro como um legítimo outro na convivência, é uma condição necessária para o desenvolvimento físico, comportamental, psíquico, social e espiritual normal da criança, assim como para a conservação da saúde física, comportamental, psíquica, social e espiritual do adulto (Maturana 2002, p. 22).

O desenvolvimento das interações comunicacionais entre as pessoas se estabeleceu na perspectiva de afetos positivos. As linguagens, segundo os estudos de Humberto Maturana, não demonstram ter surgido em uma atmosfera de violência. As linguagens, pelo que percebe este autor, foram fundadas a partir dos sentimentos e das emoções positivas, em prol da socialização e dos desenvolvimentos da espécie humana.

Estabelecidas na perspectiva da efetivação das relações, as linguagens nos possibilitaram desenvolver princípios, saberes, conhecimentos, e transmiti-los nos

¹⁸ Humberto Maturana nasceu em Santiago, Chile, em 1928. Foi neurobiólogo, crítico do realismo matemático e criador da teoria da autopoiese e da biologia do conhecer, junto a Francisco Varela. É um dos propositores do pensamento sistêmico e do construtivismo radical.

permitiu também erigir e registrar a história da humanidade. As linguagens, sejam elas verbais, gestuais ou imagéticas, conservam nossas histórias, memórias, vivências, e nos permitem resistir, sobreviver, mesmo em condições adversas, sujeitos à dominação, à colonização.

A professora e escritora Lêda Maria Martins¹⁹ (2021) comenta a respeito dos hábitos de linguagens e conservação da memória do povo Maxakali²⁰, ou como o próprio se autodenomina: Tikmū’ün:

Em seus cantos-listas, eles são capazes de descrever, em mínimos detalhes, a roupagem e o marulho de pássaros que nunca viram; desenham insetos, animais e plantas com quem não habitam mais. Em um de seus cânticos, por exemplo, eles lembram 33 espécies de abelhas, algumas das quais já extintas. Como podem eles se lembrar de algo tão estranho à sua atual morada, ao seu próprio calendário, sem o registro e domínio da letra alfabetica, só mais recentemente aprendida por alguns? De que modo se inscreve essa memória que se quer reminiscência do não visto, do não vivido, do aparentemente não experimentado? (Martins, 2021 p. 145).

Nessa perspectiva, propõe-se pensar o lugar das linguagens e das relações como processos fundamentais para a sobrevivência e o desenvolvimento. Nossos entendimentos de si e do mundo são atravessados pelo dualismo corpo-mente. A compreensão, trazida por esse dualismo, estabelece uma imposição hierárquica, na qual a mente estabelece posição de domínio e superioridade ante o corpo.

É comum a percepção de si e do mundo perpassar imbuída do dualismo corpo-mente. É no atravessamento imposto por esse dualismo, em sua atuação hierárquica, na qual a mente atuaria em instância de domínio sobre o corpo, que construímos nossas linguagens, estabelecemos nossos modos de andar, vestir, dançar. Em nossos estudos e vivências percebemos o quanto essa concepção é repressora e contra emancipatória, proibindo ideias, reflexões, desejos. A lógica dualista, que comprehende corpo e mente como instâncias dissociadas e opostas, se apresenta cotidianamente imposta, ao ser propagada e comunicada, por meio de muitas linguagens, a todas as pessoas, e se torna um entendimento quase

¹⁹ Lêda Maria Martins nasceu no Rio de Janeiro, em 1955. É poeta, ensaísta, dramaturga, professora. É doutora em Letras/Literatura Comparada pela Universidade Federal de Minas Gerais, mestre em Artes pela Indiana University e formada em Letras pela UFMG. Possui pós-doutorados em Performance Studies pela New York University e em Performance e Rito pela Universidade Federal Fluminense. Em seu pensamento e proposições teóricas, cruzam-se epistemologias e cosmovisões de várias matrizes cognitivas, como as derivadas dos saberes africanos transcritados nas Américas.

²⁰ Todo povo indígena tem um nome pelo qual é conhecido, e essa denominação é chamada de etnônimo. Maxakali é um exemplo: esse povo é conhecido no Brasil por meio dessa denominação. Mas, entre eles, o termo usado é outro: Tikmū’ün, a combinação de termos como *tihik*, que significa homem, e *mu'un*, que tem o sentido de grupo e inclusão. Na tradução para a língua portuguesa, essa ideia pode ser transmitida por nós.

compulsório. Esta separação escolhe que “mente” é superior ao “corpo” e reprime, portanto, “o corpo”, em suas linguagens (Rengel et al., 2023, p. 2).

O semioticista Horst Ruthrof (2010) propõe reflexões contundentes acerca do entendimento de linguagens. O autor defende que os processos de significação emergem da capacidade corpórea de perceber o mundo pelos múltiplos sentidos, em uma perspectiva de complementaridade sinestésica. Os significados, portanto, são produtos que emergem do corpo em sua totalidade. As linguagens, dessa forma, teriam sido construídas no e pelo corpo, respeitando suas estruturas biológicas. Essa compreensão se alinha com as teorias já trazidas, pelos autores Ramachandran e Damásio.

Não é plausível que antes do aparecimento da linguagem os hominídeos vivessem no caos. Os padrões “se-então” devem ter moldado o seu mundo de acordo com os princípios da fisionomia humana e o respeito por restrições objetivas para garantir a sobrevivência. Se assim for, os condicionais, numa forma primitiva, foram herdados do comportamento pré-lingüístico, uma proto sintaxe, já incorporada, em vez de excluída, da proto-linguagem (Ruthrof, 2010, p. 138, tradução nossa²¹).

Ruthrof (2010) defende que a linguagem verbal é derivada da não verbal, ou, como ele intitula, linguagem natural. Para o professor, a linguagem natural deve ser pensada em uma perspectiva que prevê uma abundância e variedade de signos na composição das linguagens humanas, sendo, portanto, simultaneamente polisemiótica e heterosemiotica.

A ciência cognitiva demonstrou que continuam a existir discrepâncias acentuadas entre as leituras sensoriais e a sua codificação linguística (Ackerman 1991). O nosso sentido do olfato, por muito empobrecido que seja, ainda nos permite reconhecer milhares de distinções olfactivas sem equivalentes verbais. As nossas faculdades gustativas são igualmente superiores às suas representações verbais. Embora a *clivagem semiótica* seja menos proeminente no domínio tátil e visual, lembra-nos que a significação verbal e não-verbal continuam a existir lado a lado. [...] as leituras olfactivas, gustativas, hapticas, tácteis, proximais, térmicas, gravitacionais, cinéticas, visuais, emocionais e outras do nosso *Umwelt* e de nós próprios, ou seja, a significação não-verbal, fornecem o conteúdo bruto que, sob regulação conceitual de segunda ordem, constitui o significado linguístico, *íconico* (Ruthrof,

²¹ It is not plausible that before the event of language hominids lived in chaos. ‘If-then’ patterns must have shaped their world according to principles of human physiognomy and respect for objective constraints to secure survival. If so, conditionals, in a primitive form, have been inherited from pre-linguistic behaviour, a proto-syntax already incorporated in, rather than excluded from, Bickerton’s ‘proto-language’.

2010, p. 142, tradução nossa²²).

O ensino das Danças, quando trabalhado sob perspectivas tecnicistas, autoritárias e excludentes, abrem precedentes para que os espaços educacionais se tornem ambientes propícios a muitas situações-problema, tais como: a padronização dos corpos, o desrespeito aos limites de cada pessoa, as injustiças e agressões, e não colaboram para uma formação emancipadora das pessoas envolvidas. Tais processos operam sob perspectivas dualistas de corpo e construção do conhecimento, separando mente e corpo, teoria e prática, bem como de silenciamento e apagamento de determinadas pessoas.

Perspectivas tradicionalistas, conservadoras, antidemocráticas, contrárias ao reconhecimento e à credibilização da diversidade de saberes e ao compromisso com a emancipação, infelizmente, ainda permeiam os diferentes espaços onde são trabalhadas danças.

Aliadas aos processos de invisibilidade e apagamento de danças, somam-se as perspectivas dualistas de corpo, que consequentemente levam a um entendimento de educação bancária (Freire, 1987). Essa concepção de educação postula o conhecimento não em sua possibilidade de construção, mas de transmissão, “[...] a transmissão fecha a vida para baixo, limitando-se à replicação de rotinas já existentes. Na melhor das hipóteses, é uma modalidade de treinamento, não de educação” (Ingold, 2020, p. 38).

É preciso, por outro lado, reafirmar que não se pense que a prática educativa vivida com afetividade e alegria, prescinda da formação científica séria e da clareza política dos educadores ou educadoras. A prática educativa é tudo isso: afetividade, alegria, capacidade científica, domínio técnico a serviço da mudança ou, lamentavelmente, da permanência do hoje. É exatamente esta permanência do hoje neoliberal que a ideologia contida no discurso da “morte da História” propõe. Daí o caráter desesperançoso, fatalista, antiutópico de uma tal ideologia em que se forja uma educação friamente tecnicista e se requer um educador exímio na tarefa de acomodação ao mundo e não na de sua transformação. Um educador com muito pouco de formador, com muito mais de *treinador, de transferidor* de saberes, exercitador de destrezas (Freire, 1996, p. 142-143).

²² Cognitive science has shown that there remain sharp discrepancies between sensory readings and their linguistic codification (Ackerman 1991). Our sense of smell, impoverished though it is, still lets us recognize thousands of olfactory distinctions without verbal equivalents. Our gustatory faculties are likewise superior to their verbal representations. While the semiotic rift is less prominent in the tactile and visual domain, it reminds us verbal and nonverbal signification continue to exist side by side. [...] as olfactory, gustatory, haptic, tactile, proximic, thermal, gravitational, kinetic, visual, emotional and other readings of our *Umwelt* and ourselves, that is, nonverbal signification, supply the raw content which, under second-order conceptual regulation, make up the linguistic, iconic signified.

Em múltiplos espaços, educacionais e artísticos, ainda são adotados discursos e ações que colocam a Dança apenas na perspectiva de treinamento corporal de alto rendimento. Do corpo que dança, é exigido o cumprimento de determinados objetivos sem o devido cuidado e atenção ética. Processos reguladores e de dominação, na contramão da luta por liberdade, emancipação e autonomia. “Educação é sobre cuidar do mundo em que vivemos, e de seus múltiplos habitantes, humanos e não humanos” (Ingold, 2020, p. 49).

Defender as linguagens afetuosas nos processos educacionais em Dança se mostrou ainda mais urgente ao adentrarmos os processos de constituição de novos hábitos educacionais permeados pelo isolamento social provocado pela pandemia de Covid-19²³. Se já era fundamental lutar pela valorização de todos os corpos como reais construtores dos processos de formação educacional, em meio às situações de adversidade, após o período pandêmico, esta ação se tornou indispensável.

Precisamos estar atentas, enquanto pessoas docentes, às circunstâncias que atravessam as vidas de modo avassalador, como as doenças, as diversas perdas e as inseguranças de maneira ampla. Impossível seria pensar hoje em processos educacionais em que tais conjunturas sejam negligenciadas. Reconhecendo que o acesso à educação é originalmente permeado por problemas oriundos das desigualdades socioeconômicas, constata-se que, em circunstâncias de exceção, os abismos sociais se revelam ainda mais profundos.

Sentimentos como amor, raiva, empatia, afeto, indignação, união são potências que desencadeiam esforços criativos, e nos dão motivo para a criação intelectual e ação social. Emoção e sentimento nos fazem perceber os desequilíbrios, as desigualdades e as injustiças (Damásio, 2018) e nos levam a sonhar e vislumbrar mundos dignos para serem vividos.

Damásio considera a cultura uma forma de homeostase²⁴ social, regulando interações humanas. Para o autor, as emoções inspiram a criatividade artística, científica e tecnológica. “A homeostase social é um processo dinâmico que visa

²³ “A pandemia de covid-19 foi assim classificada pela Organização Mundial da Saúde (OMS) no mês de março de 2020, três meses após a identificação do primeiro caso da doença na cidade de Wuhan, no sudeste da China. Desde então, a covid-19, doença respiratória causada pelo vírus SARS-CoV-2, se fez presente em dezenas de países e contaminou milhões de pessoas [...]. Informações disponíveis em: <https://brasilescola.uol.com.br/geografia/pandemia-de-covid-19.htm>. Acesso em: 10 fev. 2025.

²⁴ A palavra homeostase foi cunhada por Walter Bradford Cannon em 1926. Homeostase, na biologia, é o mecanismo de regulação do organismo para manter um ambiente interno equilibrado.

manter o equilíbrio e a coesão social, permitindo que os indivíduos sejam parte de um todo coletivo, compartilhando valores, crenças e objetivos" (Damásio, 2018, p. 211). Entende-se, então, que a possibilidade de ampliar as experiências pessoais desses sentimentos para o coletivo, em prol de mudanças significativas, se dá por meio da educação, e no caso desta pesquisa, a educação em Dança pautada em linguagens afetuosas e ideais emancipatórios.

A educação tem potencial para ser uma saída no que tange à coexistência, desde que defendida em seu potencial de libertação e nunca de regulação. Compreender a educação como prática da liberdade, como nos ensina Paulo Freire, é uma ação importante para existirmos em cooperação e união. Para Freire a educação é um dos instrumentos que nos permite sair do estado de desesperança, e construir um discurso pautado no otimismo crítico (Freire, 1967).

A desesperança das sociedades alienadas passa a ser substituída por esperança, quando começam a se ver com os seus próprios olhos e se tornam capazes de projetar. Quando vão interpretando os verdadeiros anseios do povo. Na medida em que vão se integrando com o seu tempo e o seu espaço e em que, criticamente, se descobrem inacabados. Realmente não há por que se desesperar se se tem a consciência exata, crítica, dos problemas, das dificuldades e até dos perigos que se tem à frente (Freire, 1967, p. 60).

Assumir uma postura crítica e otimista só é possível com autonomia e emancipação. Por isso é tão importante problematizar as múltiplas linguagens e as relações no ambiente educacional, e encontrar caminhos de consolidação de afetos positivos. Entender essas instâncias aumenta nossas chances de sobrevivência e desenvolvimento (como humanidade e como área de conhecimento), ao impor que nenhum corpo seja inferiorizado.

Aí é que a posição anterior de autodesvalia, de inferioridade, característica da alienação, que amortece o ânimo criador dessas sociedades e as impulsiona sempre às imitações, começa a ser substituída por uma outra, de autoconfiança. E os esquemas e as "receitas" antes simplesmente importados, passam a ser substituídos por projetos, planos, resultantes de estudos sérios e profundos da realidade. E a sociedade passa assim, aos poucos, a se conhecer a si mesma. Renuncia à velha postura de objeto e vai assumindo a de sujeito. Por isso, a desesperança e o pessimismo anteriores, em torno de seu presente e de seu futuro, como também aquele otimismo ingênuo, se substituem por otimismo crítico (Freire, 1967, p. 60).

Atuar com e por ideais de emancipação, respeito, valorização e afeto, como pessoas professoras e pesquisadoras é estabelecer possibilidades de luta.

Engajamentos que possibilitem condições dignas de aprendizagemensino, de formação de profissionais, e possibilitar brechas para driblar as exclusões e adversidades históricas e atuais.

O filósofo Vladimir Safatle²⁵ aborda questões referentes ao afeto como instância de modificação política e social. Esse autor traz que a dimensão dos sentimentos, afetos e emoções, apesar de ser normalmente considerada relativa à vida individual dos sujeitos, o que poderia resultar em uma orientação de condutas partindo de julgamentos pessoais, deve ser vista como prática de transformação social.

Tal capacidade instauradora da afecção tem consequências políticas maiores. Pois tanto a superação dos conflitos psíquicos quanto a possibilidade de experiências políticas de emancipação pedem a consolidação de um impulso em direção à mutação dos afetos, impulso em direção à capacidade de ser afetado de outra forma (Safatle, 2016, p. 26).

Podemos entender que essa escolha comunicacional, empenhada no amor, no acolhimento e na produção de afetos positivos, que comumente não é a regra dos ambientes de formação, opera em prol da construção de condições para a emancipação social. Uma vez criado esse circuito, no qual os sentimentos afetam os sujeitos envolvidos nos processos educacionais, uma aproximação mais estreita é criada, no sentido de ampliar as experiências pessoais para o coletivo.

Os valores que sustentam uma cultura e sua ética moldam e influenciam a forma como falamos e agimos. Uma ética amorosa pressupõe que todos têm o direito de ser livres, de viver bem e plenamente. Para trazer a ética amorosa para todas as dimensões de nossa vida, nossa sociedade precisaria abraçar a mudança. No final de *A arte de amar*, Erich Fromm afirma que “importantes e radicais mudanças em nossa estrutura social são necessárias, para que o amor se torne um fenômeno social, e não um fenômeno altamente individualista e marginal” (hooks, 2020, p. 87).

bell hooks²⁶ aborda a potência do amor para o estabelecimento de uma convivência ética em prol de reais mudanças sociais. Essa autora destaca, no entanto,

²⁵ Vladimir Safatle nasceu em Santiago, Chile, em 1973. É Professor Titular do departamento de filosofia da Universidade de São Paulo. Possui graduação em filosofia pela Universidade de São Paulo (1994), graduação em Comunicação social pela Escola Superior de Propaganda e Marketing (1994), mestrado em Filosofia pela Universidade de São Paulo (1997) e doutorado em Lieux et transformations de la philosophie - Université de Paris VIII (2002).

²⁶ Gloria Jean Watkins, mais conhecida pelo pseudônimo bell hooks, nasceu em Hopkinsville, EUA, em 1952. Foi uma autora, professora, teórica feminista, artista e ativista antirracista. Ensinou em várias instituições incluindo a Universidade da Califórnia, Universidade do Estado de São Francisco, Yale, Oberlin College e City College of New York. Seu pseudônimo é grafado em letras minúsculas,

que, apesar do entendimento acerca da importância da ética e do amor para o desenvolvimento da sociedade ser de amplo espectro, não encontramos o mesmo alcance na esfera das ações.

Existe uma distância entre os valores que dizem defender e sua disposição de fazer o trabalho necessário para conectar pensamento e ação, teoria e prática, para concretizar esses valores e assim criar uma sociedade mais justa. [...] A recusa de tomar atitude em relação ao que se acredita enfraquece a moralidade e a ética individuais, assim como as de toda a cultura (hooks, 2020, p. 89).

Podemos estabelecer uma reflexão no sentido de que, muitos professores empregam um discurso amoroso e ético, mas não aplicam esforços suficientes para que as ações didáticas adotadas estejam comprometidas, cotidianamente, com a responsabilidade afetiva. A generosidade estabelecida nos processos de aprendizagem se demonstra na gentileza de dividir os conhecimentos que já foram construídos por nós com os demais agentes envolvidos, bem como na escuta amorosa e na entrega genuína, ao abrir-se para os conhecimentos trazidos, inclusive pelas pessoas estudantes.

Abraçar uma ética amorosa significa utilizar todas as dimensões do amor – “cuidado, compromisso, confiança, responsabilidade, respeito e conhecimento” – em nosso cotidiano. Só podemos fazer isso de modo bem-sucedido ao cultivar a consciência. Estar consciente permite que examinemos nossas ações criticamente para ver o que é necessário para que possamos dar carinho, ser responsáveis, demonstrar respeito e manifestar disposição de aprender. Entender o conhecimento como um elemento essencial do amor é vital, pois somos diariamente bombardeados com mensagens que nos dizem que o amor está relacionado ao mistério, ao que não podemos conhecer (hooks, 2020, p. 92).

Nos ambientes educacionais, atuar pelo amor e pela afetuosidade muitas vezes é uma ação vista como demonstração de ingenuidade e falta de controle e de autoridade por parte do professor ou professora. Em nossa cultura, a figura do professor imponente e autoritário, detentor maior do conhecimento e, portanto, capaz de validar os conhecimentos dos outros, foi difundida e propagada como uma persona docente típica. Aqueles que optam por outras vertentes são, nesta percepção, os divergentes, enquadrados na categoria de sonhadores, utópicos, e por vezes sofrem críticas duras a respeito da sua abordagem pedagógica. Vistos como suaves demais,

segundo a autora, como um ato de subversão e resistência ao pedestal acadêmico e às hierarquias que ele impõe.

gentis demais, permissivos demais. A perspectiva educacional afetuosa é constantemente colocada em um lugar de menor valor, e seus agentes são julgados como menos preparados, inexperientes, pouco capacitados. Assumir a bandeira do amor e da afetuosidade, para hooks, exige antes de tudo, coragem.

Os meios de comunicação de massa insistem numa ética de dominação e violência, perpetuando-a, porque nossos criadores audiovisuais têm mais intimidade com essas realidades do que com as realidades do amor. Todos sabemos como a violência é [...] Para vivermos nossa vida com base em princípios de uma ética amorosa (demonstrando cuidado, respeito, conhecimento, integridade e vontade de cooperar), temos de ser corajosos. Aprender como encarar nossos medos é uma das formas de abraçar o amor. Talvez nosso medo não vá embora, mas já não ficará no caminho. Aqueles de nós que já escolheram adotar uma ética amorosa, permitindo que ela governe e oriente o modo como pensamos e agimos, sabemos que, ao deixar nossa luz brilhar, atraímos e somos atraídos por outras pessoas que também mantêm sua chama acesa. Não estamos sozinhos (hooks, 2020, p. 92-96).

Como tem sido exposto, em coerência com as referências já citadas, os ambientes educacionais, incluindo-se os espaços onde são trabalhadas danças, são permeados pela concepção dualista de corpo. Esse entendimento, fortemente difundido e enraizado, constitui parte das linguagens. A verbal, por exemplo, se mostra pouco efetiva em suas estruturas morfológicas, sintáticas e semânticas, para comunicar as nossas experiências corporais perceptivas.

As necessidades de comunicar pela via verbal a realidade que já se confirma como corpo resultam na elaboração de novas estratégias linguísticas. Os neologismos, por exemplo, se caracterizam pela construção de termos, quando a criação de uma nova palavra se faz necessária para estabelecer novos conceitos.

O termo Corponectividade é uma das traduções do termo em inglês embodiment, abordado por Lenira Rengel, e significa mente/corpo trazido juntos em um vínculo biológico, psicológico e cultural (RENGEL, 2007). Corpomento, em um neologismo, deve ser pensado, portanto, como quem nós somos não (sob uma ideia dualista) como partes de quem nós somos. Lenira Rengel nos faz repensar o entendimento de corpo de um modo geral, na sociedade e, consequentemente, na escola. Discute o conceito de corponectividade e as metáforas acerca do corpo dentro dos veículos midiáticos e dos ambientes educacionais, nos quais o corpo é usualmente tratado nos discursos da educação e da mídia sob a metáfora do corpo como recipiente (Gonçalves, 2017, p. 27).

Saber-se corponectivo (Rengel, 2007, 2015) é uma compreensão determinante ao defender uma educação com ações emancipatórias em Dança. O entendimento do

corpo como corponeutro é uma diligência do próprio corpo. Estar ciente desse não dualismo age na nossa existência como estudante, professor, artista.

A Dança, podendo atuar como linguagem mobilizadora do corpo em sua perspectiva global, potencializa sentidos múltiplos em seus processos. Os ambientes educacionais, no entanto, em muitos casos, reprimem e interditam movimentos. As vivências de movimentos de Dança e outras, como o teatro, os esportes, o brincar (colocadas dicotomicamente como apenas corporais e não mentais), dentro dos ambientes educacionais, são por vezes condicionadas a um bom desempenho em outros campos de conhecimento ou até mesmo à ideia de recompensa por “bom comportamento”.

Questionar/refletir sobre a forma como percebemos e construímos nossa percepção/compreensão do entorno, como experienciamos significado ou significativamente o mundo, pode contribuir para tomarmos consciência dos signos/textos metafóricos que fazem parte de nossas vidas e de como se dão seus desdobramentos no nosso entendimento/ação de corpo, especialmente no fazer/ver dança. Também proporciona demonstrar que antigas dicotomias relacionadas ao corpo e seus desdobramentos já não condizem com este tempo. Em que aprofundados estudos como os de Lakoff e Johnson (1999, 2002), Peirce (2010, 1975), entre outros expostos, possibilitam novos signos acerca da relação mente e corpo, linguagem, verbal e não verbal, passividade/atividade, artista e espectador. Estudos que foram fundamentais para esse olhar sobre a dança (Ferreira, 2014, p. 99).

Defender o potencial emancipatório do corpo, entendendo-o como corponeutro, e valorizar múltiplas linguagens, como a da Dança, nos ambientes educacionais, propiciam ações emancipatórias nas vivências das pessoas em formação. Ações de controle e hierarquização dos saberes fragilizam a aceitação do corpo como potência.

Vivemos um momento de reestruturação política e social. É fundamental que agentes, professoras e professores, estejam atentos à necessidade de ações implicadas com princípios que fortaleçam uma educação pública, gratuita, laica, de qualidade, autônoma democrática e afetuosa. Ao defender qual educação, como processo formacional, busca-se realizar nas escolas e universidades, concordamos com o entendimento de que ações de cooperação, fortalecem, criam vínculos e oportunizam o diálogo. O sentido de paridade, ao estabelecer conexões de apoio coletivo, nos permite traçar planos possíveis, em prol da construção de ambientes onde um ensino/aprendizagem engajado possa se sustentar (hooks, 2013).

A obra de Freire afirmava que a educação só pode ser libertadora quando todos tomam posse do conhecimento como se este fosse uma plantação em que todos temos de trabalhar. Essa noção de trabalho coletivo também é afirmada pela filosofia do budismo engajado de Thich Nhat Hanh, focada na prática associada à contemplação. Sua filosofia é semelhante à insistência de Freire na “práxis”- agir e refletir sobre o mundo a fim de modificá-lo. [...] Sua abordagem, como a de Freire, pede que os alunos sejam participantes ativos, liguem a consciência à prática. [...] apresenta uma maneira de pensar sobre a pedagogia que põe em evidência a integridade, uma união de mente, corpo e espírito. Sua abordagem holística ao aprendizado e à prática espiritual me permitiu vencer anos e anos de socialização que haviam me levado a acreditar que a sala de aula perde importância quando os alunos e professores encaram uns aos outros como seres humanos “integrais”, buscando não somente o conhecimento que está nos livros, mas também o conhecimento acerca de como viver no mundo (hooks, 2013, p. 26-27).

Em *Ensinar para transgredir*, de bell hooks, vemos enfatizada a importância de afastarmos o entendimento dicotômico acerca do conhecimento e do corpo em prol de uma educação libertadora. Convocar a necessidade de atenção à importância de entender o corpo, as pessoas, em uma perspectiva integral, é uma ação emancipatória e promove construção de caminhos educacionais e formacionais positivamente afetivos.

2.5 LINGUAGENS AFETUOSAS: AÇÕES EMANCIPATÓRIAS

O que caracteriza uma abordagem como afetuosa? Na maioria das vezes, utilizamos a palavra afeto em um sentido positivo. Tratamos como afeto gestos de carinho, amor e empatia para com outros corpos. Odailso Berté, artista pesquisador e professor, aponta considerações importantes sobre o que o senso comum nos remete acerca de afeto e afetuosidade:

São comuns entendimentos acerca de que os afetos dizem respeito unicamente ao corpo, aos sentimentos, às emoções, ao feminino, à sensibilidade, como se esses elementos estivessem apartados da mente, da inteligibilidade, do pensamento (Berté, 2014, p. 283).

Essa colocação nos remete novamente aos problemas que a percepção dicotômica de corpo provoca em nossa percepção de mundo e construção de linguagens.

Os afetos dão a ver modos como o corpo afeta e é afetado, suas ações e paixões e, ainda, modos como a mente participa simultaneamente desse processo, tendo ideias, imaginando, gerando imagens que também afetam o corpo, formando um ciclo orgânico de relações e não de hierarquia (Berté, 2014, p. 287).

A escritora e jornalista Ana Holanda (2018, p. 18) aponta que, uma comunicação afetuosa, “[...] seja de que natureza for, nasce primeiro dentro da gente, percorre nossas caixas internas, nossos medos, desejos, anseios, e depois é que ganha mundo”. A autora aborda ainda que um princípio que diferencia este tipo de comunicação é que ela pretende não só colocar ideias no mundo, mas que elas conversem verdadeiramente com o outro. As imagens colocadas por Holanda nos ajudam a compreender que uma proposta de linguagens afetuosa na educação prescinde que o foco central comunicativo não está na informação (falada, escrita, dançada), e sim na capacidade relacional no nível de envolvimento afetivo que tal informação gera entre as pessoas envolvidas.

Uma observação que faço, acerca da importância dos afetos positivos intrincados nas linguagens serem valorizados no processo de construção de conhecimento e, no caso desta pesquisa, de formação profissional em Dança, está também ancorada em um elemento do planejamento docente, os objetivos de aprendizagem. Assim como foco de um processo educacional está na aprendizagem,

de maneira análoga, é possível perceber que o objetivo dos processos de comunicação está na compreensão e não na emissão da informação.

Dito isso, é importante ressaltar que as linguagens, imbuídas do princípio da afetuosidade, do respeito e da ética cumprem de modo muito mais contundente o objetivo de comunicar, pois não se responsabiliza apenas com a missão de proferir a informação, mas está corresponsável, atento e consciente acerca da compreensão e interpretação.

Essa concepção afasta uma perspectiva de passividade por parte do receptor e deposita na interatividade, na relação estabelecida entre os corpos, o sucesso dos processos de linguagens. Interatividade, elemento precioso para os processos de aprendizagemensino.

O entendimento de interatividade na sala de aula nos leva a pensar que a base do processo emancipador se encontra na comunicação, na relação afetiva entre os corpos na escola. O professor, que entende o aluno como alguém que não só precisa escutar, mas como um agente proposito, se abre para a proposta de uma sala de aula interativa, permitindo que a aula (e também o conhecimento) seja construída em co-interação. No caso específico da dança essa escuta se torna ainda mais sensível, pois se faz necessário escutar além daquilo que se fala, escutar aquele que se move, que dança (e que às vezes não quer dançar) e estimular uma rede onde a troca de informações seja proposta por muitas formas de se comunicar, atendo-se principalmente ao tocante sensível e afetivo deste processo de comunicação (Gonçalves, 2017, p. 53).

O psicólogo norte-americano Marshall B. Rosemberg (2006) aborda o papel crucial das linguagens na construção de relações de compaixão mútua. Coloca a comunicação não-violenta como uma linguagem da vida e traz a perspectiva de que determinadas habilidades de comunicação e linguagens fortalecem nossa capacidade de continuarmos humanos e estabelecermos relacionamentos saudáveis. Rosemberg traz a proposta de comunicação não-violenta em um patamar de autonomia e emancipação ao propor que precisamos reformular a maneira como nos expressamos, mas também a maneira como percebemos os outros.

Uma comunicação baseada na afetuosidade e na não-violência parte de todos os agentes envolvidos no processo de comunicação. Isso nos afasta também de um pensamento tradicionalista acerca das linguagens, que separa emissor de receptor, e ainda que coloca o receptor em uma perspectiva de passividade, ao prever que, para se confirmar, a comunicação constitui uma troca mútua e em constante movimento e

ação entre os corpos. Há uma corresponsabilidade trazida na proposta de comunicação não-violenta:

Nossas palavras, em vez de serem reações repetitivas e automáticas, tornam-se respostas conscientes, firmemente baseadas na consciência do que estamos percebendo, sentindo e desejando. Somos levados a nos expressar com honestidade e clareza, ao mesmo tempo que damos aos outros uma atenção respeitosa e empática. Em toda troca, acabamos escutando nossas necessidades mais profundas e as dos outros. A comunicação não-violenta nos ensina a observarmos cuidadosamente (e sermos capazes de identificar) os comportamentos e as condições que estão nos afetando. Aprendemos a identificar e a articular claramente o que de fato desejamos em determinada situação (Rosemberg, 2006, p. 21-22).

Considerando as importantes perspectivas de Rosemberg, esta pesquisa busca entender que as linguagens afetuosa, e, lembrando, não apenas a verbal, ampliam a comunicação com atuação não violenta. Ela é um estar/ser no mundo que considera todas as linguagens em suas múltiplas possibilidades, considera todas as pessoas, o ambiente, a história, as antigas e as próximas gerações.

Dessa forma, no tocante às tecnologias educacionais em Dança, é trazida a proposição de que tanto a linguagem verbal bem como a disposição dos corpos no espaço da sala de aula, as escolhas de determinados movimentos, dentre outras ações, devem estar comprometidas com uma abordagem afetuosa. Essas ações se configuram, também, como processos de linguagens, e assim corroboram com a possibilidade de construção de processos de emancipação.

3 MARCADORES DE UMA HISTÓRIA NA FORMAÇÃO DOCENTE EM DANÇA

Esta segunda seção traça um panorama que conduz a diferentes elementos que compõem e contextualizam o local da pesquisa, o curso de Licenciatura em Dança da UFBA. Propõe-se, portanto, a tecer argumentações acerca deste curso de formação docente, suas abordagens e suas lógicas de organização, que se entrelaçam à conjuntura educacional brasileira. Ao estabelecer uma reflexão crítica, esta sessão apresenta dados do cenário histórico que configurou os contextos educacionais que inauguraram os processos de formação educacional no Brasil.

A formação educacional no Brasil foi fundamentada em premissas excludentes e colonizadoras, fruto de sua base religiosa, racionalista e, inegavelmente, profundamente marcada pelos processos de escravização. Desse modo, a educação no Brasil traz em sua história a marca indelével da estrutura escravocrata, que reverbera até a atualidade e povoa de maneira desigual os ambientes educacionais. Para o Brasil foram traficadas mais pessoas do que para qualquer outro país, e a escravidão brasileira perdurou por mais tempo que em qualquer outra parte do mundo Ocidental (Gomes, 2019). Importante pontuar que os povos indígenas também foram vítimas dos processos de escravização. Logo, é fundamental reconhecer e enfrentar esse passado para construir um sistema educacional justo e inclusivo.

Durante mais de três séculos, a educação foi negada às pessoas escravizadas, reforçando os abismos de exclusão social e a desigualdade. Sendo assim, esta pesquisa parte da compreensão dessa tragédia e de suas consequências. Denunciar esse aspecto da constituição da sociedade brasileira traz junto a responsabilidade de atuar em prol de formações de professores, da educação básica ao ensino de nível superior, que não interditem e segreguem pessoas, bem como se comprometam com ações políticas, institucionais e pedagógicas que busquem diminuir as desigualdades existentes.

[...] o conhecimento histórico é ferramenta indispensável para o combate aos mecanismos legais, pedagógicos, administrativos e políticos que foram e ainda são adotados pelos sistemas de ensino para impedir o acesso de pessoas negras à educação regular e formal (Cavalleiro, 2005, p. 9-10).

A argumentação realiza uma análise crítica e aponta para caminhos possíveis de modificação social. Intenta destacar as abordagens que decorrem em processos de emancipação, bem como questiona a concepção dicotômica que comprehende

razão e emoção na educação, em sentido de oposição. Além disso, convoca a atenção para os perigos do privilégio à razão em detrimento das percepções da esfera sensível; entendido o termo “sensível” como as sensações e os sentimentos.

A razão pode não ser tão pura quanto a maioria de nós pensa que é ou desejaria que fosse, e que as emoções e os sentimentos podem não ser de todo uns intrusos no bastião da razão, podendo encontrarse, pelo contrário, enredados nas suas teias, para o melhor e para o pior. É provável que as estratégias da razão humana não se tenham desenvolvido, quer em termos evolutivos, quer em termos de cada indivíduo particular, sem a força orientadora dos mecanismos de regulação biológica, dos quais a emoção e o sentimento são expressões notáveis. Além disso, mesmo depois de as estratégias de raciocínio se estabelecerem durante os anos de maturação, a atualização efetiva das suas potencialidades depende provavelmente, em larga medida, de um exercício continuado da capacidade para sentir emoções (Damásio, 1996, p. 6).

Antônio Damásio (1996), atuando em prol da compreensão do papel das emoções nos processos de cognição e construção de conhecimento e cultura, propõe a hipótese que ele denominou de marcadores somáticos. O autor tece uma argumentação acerca da concepção racionalista, proposta por Descartes²⁷, e aponta que o equívoco da filosofia cartesiana decorre muito provavelmente das impossibilidades de comprovação científica sobre a cognição humana na época.

Damásio expõe, então, a importância de reverter a compreensão dualista do corpo, trazendo casos médicos de lesões cerebrais, estudados por ele, que expõem de maneira contundente o fato de a mente se estabelecer no corpo, refutando a concepção desta ser uma instância não corpórea. Esse estudioso argumenta e expõe que as nossas ações (que ele aborda como tomadas de decisões) são baseadas na inter-relação entre aspectos racionais e emocionais.

Em suma, os marcadores-somáticos são um caso especial do uso de sentimentos gerados a partir de emoções secundárias. Essas emoções e sentimentos foram ligados, pela aprendizagem, a resultados futuros previstos de determinados cenários. Quando um marcador-somático negativo é justaposto a um determinado resultado futuro, a combinação funciona como uma campainha de alarme. Quando, ao contrário, é justaposto um marcador somático positivo, o resultado é um incentivo (Damásio, 1996, p. 73).

²⁷ René Descartes nasceu em 1596 na França. Ainda hoje é considerado um dos filósofos mais importantes na história do mundo ocidental. Foi um dos precursores do movimento racional-científico, considerado o pai do racionalismo, e defendeu a tese de que a dúvida era o primeiro passo para se chegar ao conhecimento. Cunhou a famosa expressão “penso logo existo”.

Essa teoria colabora o entendimento de que os processos educacionais de fundamentação racionalista são contra emancipatórios, ao negligenciarem os afetos, os sentimentos e as emoções. Eles não nos conduzem às melhores tomadas de decisão, não nos permitem encontrar as melhores soluções para as situações que se apresentam na experiência humana.

Ao analisar o contexto histórico que fundamenta a educação formal brasileira, desde sua origem, percebemos que os processos educacionais perpetuam marcas somáticas negativas, nas pessoas e nos grupos sociais. Essas marcas emergem das experiências de controle, medo, constrangimento, exclusão – entre outros exemplos – vividas por muitos de nós, nos modelos educacionais tradicionalistas. E essas experiências (dolorosas, para registrar o mínimo) influenciam nas tomadas de decisões, nossas ações no mundo, inclusive nossas ações de ensino.

[...] a maior parte dos marcadores-somáticos que usamos para a tomada racional de decisões foi provavelmente criada nos nossos cérebros durante o processo de educação e socialização, pela associação de categorias específicas de estímulos a categorias específicas de estados somáticos (Damásio, 1996, p. 74).

Damásio aponta que a negligência dos sentimentos e das emoções no processo de construção de conhecimento, nas relações humanas, nas linguagens e na produção de cultura emerge da concepção racionalista empreendida desde o Iluminismo. O autor preconiza que para tomarmos boas decisões e encontrarmos estratégias de sobrevivência e de bem-viver, não podemos nos ater apenas à lógica e à razão aplicada, mas “dar ouvidos” às emoções (Damásio, 1996). A hipótese dos marcadores somáticos afasta o domínio da razão e nos auxilia na defesa de outros entendimentos para debater aprendizagemensino.

Ao demonstrar que não seria plausível, nos processos de tomada de decisão no fluxo da vida cotidiana, analisar todas as circunstâncias e todos os cenários possíveis, seguindo apenas uma lógica racional, Damásio expõe a indissociabilidade.

Em um nível prático, a função atribuída às emoções na criação da racionalidade tem implicações em algumas das questões com que nossa sociedade se defronta atualmente, entre elas a educação e a violência. Não é este o local para uma abordagem adequada dessas questões, mas devo dizer que os sistemas educativos poderiam ser melhorados se se insistisse na ligação inequívoca entre as emoções atuais e os cenários de resultados futuros (Damásio, 1996, p. 99).

Ao tecer um cenário da implementação da Universidade Federal da Bahia, esta pesquisa intenta demonstrar como os processos educacionais advindos do período de colonização do país ainda ecoam, perpetuando percepções dualistas acerca do corpo e da construção de conhecimento, apontando considerações históricas pertinentes à análise. Antonietta Nunes (2010) é referência fulcral para as compreensões trazidas nesta seção. Os autores apontam considerações históricas pertinentes à análise, ao denunciarem aspectos marcantes que delineiam os caminhos da implementação dos equipamentos educacionais, entre eles as universidades.

No tocante aos processos artísticos pedagógicos, a professora e pesquisadora Ana Mae Barbosa²⁸ (1991) expande a discussão com a inter-relação de sua obra com as questões prementes do mundo. Sua atuação docente e política na efetivação da implementação dos processos educacionais em arte no Brasil é um marcador que traz um bálsamo para a área de Artes, ao tempo que insta a esta mesma área a não desistir, pois colocam-se ainda desafios que precisam ser ultrapassados, sejam estes tanto no contexto político quanto nas abordagens metodológicas a serem adotadas, em prol da autonomia e emancipação.

À Arte, em suas diferentes manifestações, coube, inicialmente, uma inserção limitada na educação formal brasileira. Fez-se focada, principalmente, na reprodução, utilitarismo e entretenimento, não havendo maior incentivo para criação e fruição estética e sensível (Barbosa; Coutinho, 2011/2012). As autoras Ana Mae Barbosa e Rejane Coutinho colocam a perspectiva instrumentalista e de função técnica como insuficiente em um projeto de ensino emancipador, já que ignora as desigualdades e as possibilidades restritas do mercado de trabalho atual.

²⁸ Ana Mae Tavares Bastos Barbosa nasceu no Rio de Janeiro em 1936. Professora, arte-educadora e pesquisadora, cuja trajetória e atuação docente e política foi fundamental e inovadora, demarcando seu nome na história do ensino de arte no Brasil. Sua obra é voltada para a teoria do ensino e a história da arte. Ana Mae Barbosa integrou o Movimento Escolinhas de Arte, iniciado nos anos 1940 no Brasil, ação pioneira de pesquisa acerca de novos parâmetros para a Arte-educação, pautados na liberdade de expressão, considerando a relevância da Arte no processo educativo e na formação das pessoas estudantes. Nos anos 1980, a educadora foi responsável pela sistematização da Abordagem Triangular da arte-educação, uma proposta pedagógica pautada em três eixos para o conhecimento em Arte: ler (ler uma obra de Arte), fazer (fazer Arte) e contextualizar (conhecer o contexto da obra). É uma das pioneiras no fomento e atuação em prol dos cursos de em pós-graduação em Arte no país. Ana Mae destaca-se por seguir, até os dias de hoje, defendendo o ensino de arte nas escolas, seguindo ideais emancipatórios e libertários, enfatizando as perspectivas de criação, fruição e crítica como possibilidades de desenvolvimento e construção e conhecimento, além de denunciar os impactos de governos autoritários e períodos de exceção na democracia nos processos de ensino e propagação de arte e cultura.

Verificamos, no entanto, que essa área de conhecimento vem assumindo maior papel na conjuntura educacional dos espaços formais. Seja tanto com a ampliação dos cursos superiores, quanto com o consequente aumento no número de professoras e professores egressos inseridos na educação básica. Esses avanços se deram após disposições legais favoráveis, que trouxeram a obrigatoriedade de contemplar os conteúdos das diferentes dimensões da arte nas escolas, na Lei n.º 13.278/2016. Assim, a Arte vem traçando caminhos para uma percepção autônoma, de criação e fruição dentro das escolas e universidades.

Cabe esclarecer que esta pesquisa se referenciou em aspectos que foram estudados e selecionados das leituras de autores que se valeram do método histórico de pesquisa (Lakatos; Marconi, 2007). Esse método de pesquisa baseia-se na coleta e análise de fontes primárias, como documentos, registros, correspondências, relatos de testemunhas, entre outros, bem como na revisão crítica de fontes secundárias, incluindo livros, artigos, dissertações e teses. É a partir desses materiais que os pesquisadores formulam suas interpretações e conclusões acerca do passado.

O método histórico também abrange a contextualização dos eventos históricos, o que significa que estes são avaliados em relação aos seus contextos sociais, políticos, econômicos e culturais. Dessa forma, é possível compreender a complexidade e a riqueza da história humana e as interações entre diferentes grupos e sociedades ao longo do tempo.

Assim, esta seção apresenta apontamentos das bases epistemológicas, históricas, políticas e sociais que engendraram a educação brasileira, sendo que a Dança se mostra recente no contexto educacional, mas não dele apartado. A explanação intenta demonstrar que os fundamentos que embasam a educação implementada no Brasil na atualidade, incluindo-se os processos de aprendizagem em Dança, emergem de um contexto educacional não afetuoso.

Vê-se nesse contexto educacional, muito fortemente, o fundamentalismo religioso em suas perspectivas dualistas e de interdições do corpo, que operaram, e operam, nos processos de construção do conhecimento com métodos contra emancipatórios. Esse conjunto não emancipatório continua a operar com um entendimento disciplinador e excludente em muitos dos processos de formação.

Ao trazer exposições que afetam a formação docente em Dança na Universidade, são evidenciadas as abordagens que colaboram com a construção de processos de emancipação. A intenção é efetuar uma argumentação que aponte para

caminhos de consolidação de práticas afetuosas, bem como de transformação social, atentos às demandas da contemporaneidade. Correlacionando essas demandas ao tocante das perspectivas de ensino em suas diferentes tendências e correntes pedagógicas, comprehende-se que a defesa de uma educação emancipatória amplia aspectos relacionados às abordagens metodológicas adotadas, e associa-se à perspectiva de desenvolvimento coletivo.

3.1 BRASIL, UM CORPO MARCADO POR UMA EDUCAÇÃO COLONIZADORA E EXPLORATÓRIA

Este subitem dedica-se a análises sobre aspectos da implementação e organização da educação brasileira. Com referência em autores que expõem os impactos de uma formação de bases educacionais religiosa, esta pesquisa têm uma abordagem crítica em favor à laicidade.

Foi utilizada, para embasamento da contextualização histórica da Universidade Federal da Bahia, a obra *UFBA do séc. XIX ao séc. XXI*, publicação acadêmica de 2010, organizada pelos professores Lídia Toutain e Rubens da Silva. Esta obra foi construída colaborativamente, tendo a participação de docentes, gestores (incluindo-se a gestora da Escola de Dança na ocasião, a Professora Doutora Dulce Aquino²⁹), estudantes, e do reitor da Universidade à época, Professor Naomar Almeida Filho. A obra também concedeu aporte à análise histórica das bases pregressas à

²⁹ A Profa. Dra. Dulce Aquino nasceu em Salvador, em 1944. Desde 1966, esteve no cargo da direção da Escola de Dança da UFBA por diversas gestões, dedicando sua vida à Escola, fazendo-a crescer potencialmente e se estender no tempo. São marcas das gestões da Profa. Dulce Aquino as reformas de ensino, adequações curriculares, novas metodologias artístico-pedagógicas, e os significativos avanços na luta por reconhecimento e voz às expressões afrodispóricas, à diversidade de gênero, além da ampliação das discussões sobre acessibilidade. Ressalte-se ainda a consolidação, junto ao corpo docente e técnico-administrativo, a contribuição sociocultural do ensino da Dança na Universidade em resposta às demandas da sociedade, através da implantação, nos anos de 1980, de Cursos Preparatórios, Cursos Livres e Cursos de Extensão especializados, que garantiram o amplo acesso da comunidade soteropolitana ao universo de uma dança de caráter investigativo. É Doutora em Comunicação e Semiótica pela PUC/SP (1999). Desenvolve pesquisa nas áreas da Dança, das Artes, da Cultura e da Educação com ênfase na efetivação da Universidade como parte da sociedade, principalmente nos seguintes temas: políticas públicas, cidadania, ações afirmativas, gestão artístico-educativa, processos cognitivos no ensino/aprendizagem da Dança e das Artes. Sua trajetória continua ativa nas lutas pelas políticas públicas em defesa à cidadania. Possui pela Escola de Dança da Universidade Federal da Bahia, Graduação em Licenciatura em Dança (1963), Graduação em Dançarino Profissional (1962) e Especialização em Rítmica (1965). Foi Pró-Reitora de Extensão Universitária/UFBA e Pró-Reitora de Ações Afirmativas e Assistência Estudantil da Universidade Federal da Bahia. Coordenadora Programa de Pós-Graduação Profissional em Dança na Faculdade Angel Vianna (de 2020 até o momento atual).

implementação da Universidade do Brasil, no que denuncia os problemas oriundos da concepção e abordagens adotadas, no capítulo: *A Formação Universitária na Bahia desde os tempos coloniais*, da professora de História da Educação Faculdade de Educação da UFBA e Historiógrafa do Arquivo Público da Bahia, Antonietta d’Aguiar Nunes.

Também foram incluídas, após revisão bibliográfica sobre o tema da contextualização histórica do ensino da Dança, referências que coadunam para a explanação desse cenário, como as publicações: *Formação superior em dança no Brasil: panorama histórico-crítico da constituição de um campo de Saber*, de Marcelo Pereira e João Souza (2014) e *O Ensino de Arte/Dança na história da educação brasileira*, de Dorgival Silva e María Villegas (2024).

No longo processo de colonização exploratória, o “corpo Brasil” tem marcas de luta por liberdade e condições dignas. Para a construção de um país com certas condições democráticas, nos moldes que vivemos hoje, fizeram-se necessárias muitas ações de conquista de autonomia e emancipação, dentre elas a legitimidade da implementação e efetivação dos processos educacionais, desde a educação básica até o ensino superior, como um direito acessível a todas as pessoas, sem distinções.

Conforme coloca a autora Nunes (2010), a educação nos tempos do Brasil colonial se dedicava inicialmente ao processo de alfabetização na língua portuguesa, e aos estudos dos dogmas religiosos do catolicismo, tanto para os povos colonizados como para os nascidos em solo brasileiro, excluindo, entretanto, as pessoas escravizadas. Partindo da explanação proposta pela autora, o acesso à educação se dava, de maneira centralizada, pelas instituições religiosas, e, as oportunidades de estudo não eram acessíveis a todas as camadas da população que se radicava neste território.

A presença de jesuítas na armada de Tomé de Sousa, primeiro governador-geral do recém-criado Estado do Brasil, ocasionou que, antes mesmo da conclusão da construção da cidade do Salvador (em 1549), já existisse em solo baiano uma ocupação formal com ações de cunho educacional. Os clérigos católicos, os primeiros a implementarem equipamentos educacionais no país, tiveram determinante influência na construção de uma estrutura educacional inicial (Nunes, 2010).

Os primeiros processos de ensino/aprendizagem do país, fundamentados na religião católica, tinham um plano de ensino descontextualizado da realidade local. O

método pedagógico dos Jesuítas, chamado *Ratio Studiorum*, pautou a organização e o funcionamento dos primeiros colégios, geridos pela sua ordem religiosa, denominada Companhia de Jesus. Esse plano de estudos assumia a premissa racionalista, vigente na época, focando na instrumentalização e não na reflexão crítica, ou criação autônoma.

Nessa época, a estrutura pedagógica das escolas do *Ratio Studiorum* tinha semelhanças a das escolas formais do Brasil contemporâneo, no que tange às salas de aulas, divididas em níveis (classes) e no sistema de avaliação classificatória e unificada para todas as pessoas (Ribeiro, 1992). A perspectiva de ensino dos Jesuítas assumia total controle sobre o que era ensinado e sobre as pessoas que iriam lecionar. Afastava-se, portanto, qualquer possibilidade de conceber a educação como prática libertadora ou emancipatória das pessoas. Contribui a esse entendimento o que coloca a autora Maria Luísa Santos Ribeiro, na publicação *História da educação brasileira* (1992):

[...] dedicavam especial atenção ao preparo dos professores – que somente se tornam aptos após os trinta anos –, selecionavam cuidadosamente os livros e exerciam rigoroso controle sobre as questões a serem suscitadas pelos professores, especialmente em filosofia e teologia. Um trecho de uma das regras do Ratio diz o seguinte: “Se alguns forem amigos de novidades ou de espírito demasiado livre devem ser afastados sem hesitação do serviço docente” (Ribeiro, 1992, p. 27).

Observa-se, na citação de Ribeiro, que não havia qualquer pudor em demarcar a perspectiva controladora e disciplinadora da educação administrada pela ordem jesuítica. Essa percepção ainda permanece enraizada na sociedade, que se alia a ideais moralistas e rigorosos, fundamentados na concepção cristã de mundo, para julgar abordagens de ensino na atualidade.

A raiz do termo Razão vem do latim *rationem*. Significa cálculo, conta, medida, regra. É derivado de *ratio*, que é particípio passado de *reor*. Significa determino, estabeleço, portanto, julgo, estimo. Essa nomenclatura adotada pelos Jesuítas demonstrava a concepção de que os estudos deveriam seguir uma lógica racionalista, em contraponto ao que atualmente é possível chamar de uma percepção sensível (Araújo, 2009).

O educador Miguel Araújo coloca que a ideia de uma supremacia da razão sob a emoção atua na redução do humano às suas funcionalidades técnicas.

No bojo da tradição de nossa cultura ocidental, o modelo de pensamento que traduz a ideia de *Ratio* foi sedimentado com intensidade, instituindo processos civilizatórios modulados, de modo predominante, nos auspícios do saber racional. Esse paradigma que se constitui como emblema de verdade foi estatuído por uma Razão pretensamente suficiente e pura, tendo como implicação o descuido, a denegação da esfera do *Sensus*, da expressão do sensível, do senso de compreensão, da intuição, das afecções humanas - da Sensibilidade. Na cultura e no existir humanos, a pertinência e a relevância da presença constitutiva da Razão (*Ratio, Logos*) é imprescindível como senso que potencializa a criticidade do pensamento, sua expressão como capacidade de discernimento e de indagação radical, como possibilidade de uma Razão que dialoga e que cria Sentidos. Porém, ao ser plasmada de forma isolada e desvinculada do *Sensus*, como se fosse o único modo de expressão do conhecimento verdadeiro, a Razão incide em processos reducionistas que desqualificam a complexidade intensiva do humano (Araújo, 2009, p. 2).

O autor aborda que esse reducionismo instituído pela tradição precisa ser reconfigurado. Convoca, então, o exercício da potencialidade do sensível, no sentido de conquistarmos possibilidades para aprender mais e melhor. Aponta, ainda, que a esfera dos sentimentos não é só coadjuvante, mas estruturante dos processos cognitivos. Esse entendimento dialoga com as proposições de Damásio quando este critica a lógica racionalista, que, se pensada de maneira absoluta, reduz nossas experiências sobre o saber/conhecer em prol da funcionalidade. Percebemos, portanto, que a raiz que fundamenta a educação brasileira, racionalista e reducionista, reverbera até a atualidade. Indagar acerca desses aspectos constitutivos nos espaços de formação profissional pode apontar caminhos para repensar a lógica utilitarista da educação e formação brasileira.

A importância dos espaços de formação universitária na discussão e transformação da sociedade se confirma quando observamos de modo afastado o progresso alcançado ao longo do decurso histórico, acerca dos métodos e das abordagens de aprendizagemensino. O Brasil demorou a instituir cursos de formação profissional de nível superior, apesar de existir o desejo e empenho das ordens religiosas em ampliar o título das formações promovidas por suas instituições em solo brasileiro, em busca de solidificar sua importância na estrutura do novo estado. Essa demanda, entretanto, não foi atendida pelo projeto de Portugal, diferente de como aconteceu em colônias espanholas na América Latina, por exemplo.

[...] instituídas por decreto real, com estatutos inspirados nos de Salamanca e de Alcalá, quase sempre controladas por ordens

religiosas (Dominicanos, Jesuítas), ensinando principalmente Teologia e Direito Canônico, as universidades [...] eram claramente fundações coloniais e missionárias: vinte delas foram estabelecidas antes da independência, com maior ou menor sucesso, nas principais colônias espanholas. No Brasil, não houve nenhuma (Charle; Verger, 1999, p. 42).

Durante o século XVII, a educação em todo o Estado do Brasil continuou sendo predominantemente a jesuítica. Em contraponto, surgiu uma vertente denominada de “mais elevada” entre os colégios urbanos, sobressaindo-se o Colégio de Salvador. Nesses equipamentos educacionais, onde sobretudo se formavam os futuros funcionários régios, existiam os cursos de Letras, Filosofia, Ciências e Teologia. É possível afirmar, na perspectiva atual, que esses se assemelhavam ao que hoje (em 2024) chamamos de cursos técnicos.

As universidades eram proibidas no Brasil colônia. Pessoas do país que almejavam e tinham condições econômicas precisavam deslocar-se para o continente europeu para vivenciar um processo de formação universitária. Dessa forma, a metrópole, além de perpetuar a educação como um privilégio das elites, ainda impunha o sub jugo da colônia ao colonizador. Para ter a possibilidade de construir uma formação superior, a pessoa da colônia acaba por reverter mais lucro para a metrópole.

Sem um maior empenho de Portugal em implementar processos educacionais na colônia brasileira, perpetuava-se a atuação da igreja católica. Por meio do seu modo de ensino, ela exerceu contundente poder político, econômico, social e educacional no Brasil, por mais de dois séculos. Por conseguinte, a ação religiosa implementou e perpetuou um afastamento dos processos educacionais da potência do corpo, em suas possibilidades abrangentes de linguagens.

O cristianismo nos transporta a uma percepção mais contida e paradoxal do corpo: reprimido pela igreja por representar a fonte do pecado, mas glorificado a exemplo do corpo sofredor de Cristo (Barbosa, Matos, 2011; Costa, 2011). Assim, temos a renúncia do corpo e de todas as atividades que o evidenciasse como marca repressiva da Idade Média sobre a corporeidade na história, fato que se deve ao poder da igreja católica sobre a sociedade (Silva; Villegas, 2024, p. 4).

Com a concepção da existência humana estar atrelada à alma ou ao espírito, dissociada do corpo físico, a igreja católica colaborou para uma arraigada percepção de corpo como objeto, veículo ou ferramenta. Compreensão essa que contribui para

a separação entre as experiências ditas corporais e mentais, estando, nessa lógica, o corpo sob controle e submissão da mente, que perdura até o momento, até hoje.

O sociólogo Jessé Souza aponta que é preciso analisar o Brasil desde seu ano zero para refletirmos sobre o porquê de sermos hoje o país que somos e o que isso implica para o nosso futuro, pois “O presente não se explica sem o passado, e apenas a explicação que reconstrói a gênese efetiva da realidade vivida pode, de fato, ter poder de convencimento” (Souza, 2017, p. 18).

Para o autor, a concepção difundida pela igreja católica colaborou para a legitimação do poder da elite colonial, que, baseada nos dogmas religiosos, promoveu uma ideologia conservadora que perdura até a atualidade. Ao reforçar o controle e domínio sob a perspectiva da moralidade, a igreja se beneficiava do poder e dos privilégios e estabelecia alianças com a elite.

A distinção entre espírito e corpo é tão fundamental porque a instituição mais importante da história do Ocidente, a Igreja Cristã, escolheu como caminho para o bem e para a salvação do cristão a noção de virtude como definida por Platão. Este, por sua vez, definia a virtude nos termos da necessidade de o espírito disciplinar o corpo percebido como habitado por paixões incontroláveis – o sexo e a agressividade à frente de todas – que levariam o indivíduo à escravidão do desejo e à loucura. Note bem, leitor, que não foi a leitura de Platão – em uma época em que pouquíssimos sabiam ler – que fez com que essa hierarquia nos penetrasse de tal modo que hoje a percebemos como tão óbvia e pré-reflexiva quanto o ato de respirar. Foi o trabalho diário, secular e silencioso de milhares de padres e monges que todos os dias, primeiro na Europa e depois nas regiões mais remotas, incutia nos camponeses e nos cidadãos essa noção muito particular de virtude como necessária para a salvação. E isso em uma época histórica na qual as pessoas tinham a salvação no outro mundo como ponto fundamental de suas vidas. É assim, afinal, que as ideias dominantes passam a determinar a vida das pessoas comuns e seu comportamento cotidiano sem que elas tenham qualquer consciência refletida disso (Souza, 2017, p. 25).

Em uma estratégia de retomada do poder hegemônico ao estado português, em 1759 os jesuítas foram retirados de todas as colônias portuguesas. Essa foi empreendida por Sebastião José de Carvalho, conhecido como o marquês de Pombal, que era ministro do então rei de Portugal D. José I.

As ações do Período Imperial desencadearam uma série de mudanças que abarcaram os âmbitos econômico, administrativo e educacional, em Portugal e, consequente e posteriormente, nas suas colônias. Considerado um governante de postura controversa, o marquês de Pombal trouxe a ampliação do viés ideológico ao

governo português, fazendo com que, por meio de suas ações institucionais, algumas mudanças determinantes acontecessem.

Em 1759, as reformas realizadas por Sebastião José de Carvalho e Mello, o Marquês de Pombal, primeiro-ministro de Portugal de 1750 a 1777, vão extinguir o único “sistema” de educação do Vice-Reinado do Brasil com a expulsão da Companhia de Jesus. A reforma pombalina, que se insere no contexto histórico do despotismo esclarecido e do enciclopedismo francês, com o objetivo de recuperar o atraso da metrópole lusitana em relação a outros países, prega a abertura do ensino às ciências experimentais, tornando-o mais prático e utilitário, despertando um número cada vez maior de interessados no ensino superior (Oliveira, 2004, p. 946).

Ampliando as perspectivas educacionais, buscava-se também aprimorar a formação de recursos humanos, provenientes das elites, para atuar em frentes de desenvolvimento, seguindo a lógica de formação técnica. Vale salientar que as reformas pombalinas buscavam aproximar Portugal do contexto capitalista que se apresentava ascendente na Europa, intentando um crescimento econômico português. Portanto, as transformações, que eram empregadas também nas colônias objetivam apenas o desenvolvimento da metrópole.

Apesar da (transitória) expulsão dos Jesuítas, a Igreja manteve sua força sob a sociedade civil brasileira³⁰. Os novos mestres professores que assumiram o papel dos clérigos haviam sido formados pelos Jesuítas, atuando, de certa forma, na manutenção de sua obra pedagógica e de suas abordagens metodológicas racionalistas, conservadoras e controladoras. Eram empregados os mesmos métodos, que presavam pela imposição da autoridade e da disciplina, combatiam a originalidade, a liberdade, a iniciativa e a criação individual.

Com a chegada da família real portuguesa ao Brasil, fomentada pela eminência da invasão das tropas francesas, algumas transformações no âmbito cultural se estabeleceram. É nesse momento, sob a regência do Rei D. João VI, que surgem os primeiros cursos de ensino superior no Brasil.

Somente com a chegada da família real e da corte lisboeta, em 1808, a paisagem cultural do Brasil começaria a mudar. O país passa a viver um ambiente de efusão cultural, em que se destacam a criação do Museu Real, do Jardim Botânico, da Biblioteca Pública e a Imprensa

³⁰ Importante pontuar que vivenciamos, ainda hoje no Brasil, a necessidade de combater a imposição religiosa nas escolas públicas, no sentido de manter a laicidade dentro destes ambientes educacionais. Vemos também que uma grande parcela da rede privada de ensino, da educação básica ao superior, é gerida por ordens religiosas, a exemplo das redes de escolas Maristas, Salesianas, e das Pontifícias Universidades Católicas, espalhadas pelo país.

Régia. No setor educacional, surgem os primeiros cursos superiores, embora baseados em aulas avulsas e com um sentido profissional prático. Dentre eles, distinguiam-se a Academia Real da Marinha e a Academia Real Militar (depois transformada em Escola Militar de Aplicação), que formavam engenheiros civis e preparavam a carreira das armas. Já os cursos médico-cirúrgicos do Rio de Janeiro e da Bahia foram o embrião das primeiras Faculdades de Medicina. Assinala-se ainda a presença da Missão Cultural Francesa, que possibilitou a criação da Real Academia de Desenho, Pintura, Escultura e Arquitetura Civil, em 1820 (Oliveira, 2004, p. 947).

Em virtude desse avanço e da emancipação intelectual permitida nesse período, inicia-se o processo de autonomia política que culminará na Independência do país algumas décadas depois. Em 1808, nem mesmo um mês após a chegada de D. João VI, foi assinado o documento para a criação da Escola de Cirurgia da Bahia, em Salvador, o primeiro curso de ensino superior do Brasil. Essas e outras medidas, tomadas pelo rei português, demonstravam uma nítida intenção de modernizar o país como parte de uma proposta que fizesse o Brasil deixar de ser apenas uma colônia de exploração, tornando-se, de fato, parte integrante do Reino de Portugal. Isso foi confirmado em 1815, quando o Brasil foi elevado à condição de Reino Unido, emancipando-se da categoria colonial.

Sobre a inauguração dos cursos superiores no Brasil, Portela, Sampaio e Rosa colocam:

Grande parte dos estudiosos do campo do ensino superior credita o seu nascimento à necessidade de formação de quadros para assumir postos na burocracia estatal, em decorrência do estabelecimento de uma autoridade central destinada a administrar determinada concentração populacional (Portela; Sampaio; Rosa, 2023, p. 7).

Novamente, percebe-se a finalidade da formação, agora universitária, em grande parte como espaço de instrumentação para o desempenho no mundo do trabalho. Essa lógica ainda ecoa nos espaços educacionais de maneira contundente. Por esse motivo, entendemos perspectivas educacionais libertadoras, como a Freireana, por exemplo, como alternativas, por fugirem a lógica de educação bancária (Freire, 1996). Ao atuar, como docentes, em frentes de ação emancipatórias, nos sentimos, por vezes, caminhando na contramão do projeto histórico cultural da educação do Brasil.

As práticas educativas instituídas em nossa sociedade se configuram, de modo predominante, como práticas instrucionais, na proporção em que privilegiam a pragmaticidade e a funcionalidade, vislumbrando a (in)formação técnica dos indivíduos para o exercício de suas funções

profissionais, de seus papéis sociais. Dessa forma, as práticas instrucionais se caracterizam como processos mecanizados de transmissão dos saberes tecnocientíficos instituídos por meio de procedimentos de natureza técnica e instrumental em que as demandas do ter são superestimadas em detrimento dos valores do ser, incidindo em processos sistemáticos de desumanização. Investe-se em processos instrucionais de caráter informativo que funcionalmente instruem os indivíduos para o cumprimento de seus papéis sociais. Papéis que, em si mesmos, se configuram como representações externas, como máscaras que projetamos modelos empadronados pelas instituições (Araújo, 2009, p. 210).

Em 1820, Portugal enfrentava uma crise econômica e social. Com o retorno do Rei Dom João VI ao continente europeu, assume como regente do Reino Unido do Brasil, Dom Pedro I. Após o início do seu governo, afirma-se a presença de profissionais de nível superior ocupando os cargos administrativos e políticos para o preenchimento do quadro funcional do Estado. O surgimento das primeiras faculdades de Direito, a exemplo das de São Paulo e Recife, criadas em 1827, passaram a ser o principal ambiente formacional para os futuros funcionários do governo.

A reforma pombalina no Brasil produziu efeitos até 1834. Foi marcante, principalmente devido à secularização e à estatização da instrução pública. Pela primeira vez, imprimiu-se a laicidade do ensino – objeto de constante disputa na história da pedagogia no Brasil. No entanto, as mudanças da política educacional não foram acompanhadas de planejamento e empenho material necessários para que elas ocorressem de maneira permanente e de forma estrutural na colônia (Lovato; Golvêa, 2017, p. 26).

Acerca desse período histórico, podemos perceber que, apesar de constatar que as transformações do país, em prol de seu desenvolvimento e prosperidade perpassavam a valorização e atenção aos processos educacionais, não houve, entretanto, esforço político e econômico suficiente, para que os planos e projetos educacionais mantivessem continuidade e efetividade. Com a consolidação do Reino Unido do Brasil, surge a necessidade de subdividir o poder gestor da administração pública, conferindo emancipação e autonomia às províncias para legislarem em diferentes esferas regionais. Ficam assim as províncias responsáveis também por gerir e controlar seus processos de educação básica, à época chamados ensinos primário e secundário.

Essa perspectiva jurídica que descentralizava a gestão educacional e distinguia as instâncias responsáveis pelos seguimentos educacionais previa a expansão do alcance dos equipamentos educacionais e uma maior autonomia das esferas locais.

Essa política, no entanto, resultou em processos de disparidade e invisibilidade, que acentuavam os problemas sociais, e que ecoam e reverberam na conjuntura educacional dos tempos atuais, tendo a desigualdade como sua maior fragilidade.

A valorização da educação deve extrapolar discursos e lemas de governos; e a crença em uma educação pública de qualidade para todos não deve ser encarada como utópica. É comum confirmos que os planos de reformas educacionais, tão recorrentes em nossa história, podem operar o milagre de trazer um futuro próspero, ainda que sem uma vontade política permanente, sem a devida adequação às particularidades locais e sem apoio material para sua concretização em longo prazo. Ao mesmo tempo que somos esperançosos, somos também tomados pelo fatalismo, em decorrência de tantos projetos promissores frustrados. Então, muitas vezes, sem acreditar que as mudanças podem surgir, voltamos a olhar para o oceano – na esperança de algum plano salvador vindo do mar Báltico ou coreano. Sem perceber que nossa história é única, apresenta desafios singulares e reclama soluções próprias (Lovato; Golvêa, 2017, p. 26).

O Ato Adicional à Constituição influenciou de maneira contundente o panorama educacional brasileiro. A descentralização desarticulou ambos os sistemas (o primário e o secundário). O ensino superior passa a balizar a organização do ensino secundário, que passa a ser visto como preparatório às faculdades. As escolas estruturam seus currículos em função dos exames de admissão estabelecidos pelas instituições de ensino superior. Houve ainda uma reverberação secundária para a educação no Brasil. A ausência de recursos econômicos das províncias, para viabilizar seus sistemas de ensino, público e gratuito, principalmente secundário, abriu espaço para a iniciativa privada passar a assumir este papel.

Era necessário que um maior número de pessoas tivesse acesso aos níveis básicos de ensino para que a antiga colônia superasse o déficit educacional acumulado. Contudo, ao mesmo tempo que se reconhecia o compromisso de “facilitar por todos os modos a instrução da mocidade no indispensável estudo das primeiras letras”, também se admitia que não era possível estabelecer escolas em todos os lugares do reino, por conta dos limites orçamentários. Assim, autorizou-se que a iniciativa privada também se ocupasse de garantir a educação escolar no Brasil, apoiando-se no princípio da liberdade de ensino (Lovato; Golvêa, 2017, p. 53).

A privatização prevê a transferência de atividades e responsabilidades dos órgãos públicos para as organizações privadas. Os processos de privatização do ensino se apresentaram no Brasil sob a premissa da necessidade de ampliação e garantia de acesso e qualidade da educação. Entretanto, ao se consolidar o ensino privado, acentuam-se os problemas sociais, pois essa política mantém os acessos à

educação de qualidade às elites, modelo que ainda persiste, e atinge de modo contundente o acesso às artes e a outros conhecimentos e saberes infelizmente ainda considerados acessórios, complementares, e até mesmo supérfluos.

O advento do sufrágio universal e da educação para todos abre a possibilidade real de uma esfera pública mais inclusiva. No entanto, novos e mais poderosos inimigos ainda estão à espreita. As esferas estatais, públicas, e privadas, do mercado, passam a formar um único contexto funcional, a partir da privatização do Estado pelo capitalismo organizado (ou seja, a real privatização do Estado, em relação a qual nossos teóricos do patrimonialismo pretendem nos cegar, ao chamar atenção à privatização por indivíduos), processo esse acelerado pela concentração de capitais (Souza, 2017, p. 138).

Ainda hoje, a educação da nação brasileira prevê responsabilidades compartilhadas entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios. Conforme a Lei de diretrizes e Bases da Educação - LDB (Lei 9.394/96), no seu art. 8º, compete à União, aos Estados e Municípios organizar, em regime de colaboração, os respectivos sistemas de ensino. Nos artigos seguintes, a LDB especifica a competência de cada instância federativa. É da alçada dos municípios a principal responsabilidade de ofertar e gerir o ensino da educação infantil e do ensino fundamental. Os Estados são encarregados prioritariamente da administração do Ensino Médio, mas em ampla maioria dos casos também atendem aos anos finais do ensino fundamental. À União são conferidas as atribuições de gestão sob o ensino superior, bem como de fiscalizar a implementação de recursos e viabilização dos demais seguimentos.

As fronteiras entre as diferentes instâncias e suas responsabilidades por vezes se sobrepõem, tendo como principal motivo as impossibilidades econômicas, devido às dificuldades de viabilidade do acesso às verbas da educação aos estados e mais ainda aos municípios. Como prevê a Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1998) e a Lei de Diretrizes e Bases (Brasil, 1996), o sentido de complementaridade deve pautar a organização da educação. É importante, no entanto, que a defesa pela educação como um direito de todos ultrapasse diferentes gestões de governo, superando, desta forma, a descontinuidade das políticas públicas a cada mudança de condução político-partidária.

3.1.1 A Educação como um direito de todos

A estruturação e organização do sistema de ensino brasileiro responde a uma lei muito importante: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Essa lei nomeia o documento que carrega os princípios e as diretrizes educacionais do país, e abarca diferentes esferas e setores da educação. Suas origens remontam à Assembleia Constituinte de 1934, que traz pela primeira vez um capítulo específico dedicado ao tema, apontando a necessidade da elaboração por parte da União de um Plano Nacional, e uma lei, que determinasse as diretrizes da Educação Brasileira. Tal ação ocorreu após um longo período de discussões referentes à construção de uma Lei de Diretrizes e Bases da Educação, incluindo o período de fechamento do Congresso Nacional durante o Estado Novo (1937-1945).

Após 27 anos, a primeira versão da LDB foi lançada (em 1961), pelo então presidente João Goulart. O primeiro texto dessa lei conferiu maior autonomia aos órgãos estaduais de educação e regulamentou a existência dos Conselhos Estaduais e Federal de Educação. Também trouxe a determinação de se destinar, obrigatoriamente, recursos do Orçamento da União e de Municípios para investimentos na área. Possibilitou ainda a criação de escolas de ensino experimental e tornou o ensino religioso facultativo. Ademais, determinou a formação mínima exigida para professores, conforme o nível de ensino, e a matrícula obrigatória das crianças a partir dos quatro anos.

Durante o período da ditadura, instaurada pelo golpe militar (1964-1985), a LDB foi remodelada e enquadrada às diretrizes da então Constituição de 1967. Dessa forma, um novo texto é promulgado em 1971, pelo presidente Emílio Garrastazu Médici. E, por conseguinte, transformou os antigos ensinos Primário e Ginásial, nos igualmente antigos 1º Grau e 2º Grau, além de fixar um ano letivo mínimo de 180 dias, o ensino supletivo no modo de Educação à Distância (EaD) e a inclusão de quatro disciplinas obrigatórias: Educação Moral e Cívica, Educação Física, Educação Artística e Programas de Saúde.

Essa foi a primeira vez que a expressão Educação Artística foi citada na LDB. É muito importante salientar que a inserção do ensino de educação artística proposta pela gestão militar perpassava a já citada concepção da formação utilitarista, dedicada, na ampla maioria das vezes, ao desenho técnico. E buscava basicamente a formação de mão-de-obra para atuar no mercado de trabalho, não havendo, no que

podemos inferir, reais interesses em defender a arte em seu potencial emancipador ou criativo.

O currículo de licenciatura em educação artística na universidade pretendia preparar um professor de arte em apenas dois anos, que fosse capaz de lecionar música, teatro, artes visuais, desenho, dança e desenho geométrico, tudo ao mesmo tempo, da primeira à oitava série, e em alguns casos, até o 2º grau (Barbosa, 1991, p. 10).

Ana Mae Barbosa, educadora que atua há décadas na defesa do ensino de Arte no Brasil, chama atenção sobre a importância em tecer uma análise histórica e política, a fim de debater sua implicação nas abordagens de experimentação e exercício da construção de um entendimento de ensino de Arte. Segundo a autora, enquanto momentos democráticos trouxeram maior possibilidade de autorrealização, liberação emocional e expressão pessoal, em contraponto, nos períodos de exceção democrática ocorreram processos de silenciamento no sentido de uma anulação da Educação, da Arte e da Cultura como agentes de transformação social, não havendo planos de governo ou interesse em impulsionar iniciativas que o fizessem (Barbosa, 2018).

Ana Mae Barbosa traz como proposição didática *a abordagem triangular* (2010). Barbosa destaca a importância de três principais elementos no ensino de Arte: a execução, a contextualização e a leitura (palavra que, segundo a autora, hoje, confere mais autonomia à ação da apreciação). Destaca-se haver importante demanda no sentido de estabelecer equilíbrio entre esses elementos, possibilitando processos mais emancipatórios, ampliando as esferas da atuação, ensino e aprendizagem em Arte.

Processos de formação educacional pautados nos ideais de emancipação são ações de grande relevância social, ao possibilitarem o crescimento, a conscientização e o empoderamento das pessoas. Segundo a autora, ataques e perseguições a esses ideais, e aos profissionais que os defendem, acendem um estado de alerta, que aponta potenciais riscos a uma democracia plena e participativa.

Através das artes é possível desenvolver a percepção e a imaginação, apreender a realidade do meio ambiente, desenvolver a capacidade crítica, permitindo analisar a realidade percebida e desenvolver a criatividade de maneira a mudar a realidade que foi analisada. “Relembrando Fanon”, eu diria que a arte capacita um homem ou uma mulher a não ser um estranho em seu meio ambiente nem estrangeiro no seu próprio país. Ela supera o estado de despersonalização, inserindo o indivíduo no lugar ao qual pertence (Barbosa, 1998, p. 16).

Trazendo a reflexão posposta por Ana Mae Barbosa, podemos inferir que a Arte estabelece possibilidades de criação, reflexão e fruição, que perpassam estados críticos importantes para o desenvolvimento de um povo. Sobre o ensino de Dança, podemos compreender que a abordagem triangular nos aproxima de uma perspectiva integral de corpo e de Dança, entendendo-a ademais de sua execução. Assim sendo, o exercício de pensar em uma educação integrada, desenvolvida por meio de um processo contínuo de construção do conhecimento, se faz necessário para que os profissionais da Dança atuem em um esforço de mediação, com objetivo de provocar mudanças nos hábitos e modos construídos sobre o que se ensina e como se ensina Dança.

Nas discussões acerca da sobrevivência das artes e suas linguagens no decorrer da história, sobretudo da educação brasileira, é preciso levar em conta os contextos e tendências que influenciam os parâmetros para aquilo que se observa ou almeja na educação. Os aspectos políticos, sociais, econômicos, bem como os ideais que prega o capitalismo parecem ter um peso nessa percepção que se constrói sobre as artes no Brasil, desde o seu princípio, e que continua a influenciar a educação por meio do seu currículo e das políticas que a ela são direcionadas (Silva; Villegas, 2024, p. 16).

Com a queda do regime militar, iniciado o processo de redemocratização do Brasil, na ocasião das discussões sobre a atual Constituição de 1988, é trazida a necessidade de revisão das primeiras versões da LDB, então obsoletas. Após amplo debate nacional, é construída a redação atual, relatada pelo antropólogo, professor e senador Darcy Ribeiro³¹ (1922-1997), promulgada e sancionada em dezembro de 1996 pelo presidente Fernando Henrique Cardoso.

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (Brasil, 1988, sem paginação).

³¹ Darcy Ribeiro nasceu em Montes Claros, MG, em 1922. Formou-se em antropologia pela Escola de Sociologia e Política de São Paulo e dedicou seus primeiros anos de vida profissional ao estudo dos indígenas do Pantanal, do Brasil Central e da Amazônia (1946-1956). Foi ministro da educação no governo de João Goulart, em 1962, assumiu a chefia da casa-civil, em 1963. Darcy Ribeiro fazia questão de que seu posicionamento político perpassasse suas obras acadêmicas. Durante a ditadura militar, como muitos outros intelectuais brasileiros, teve seus direitos políticos cassados e foi obrigado a se exilar, vivendo durante alguns anos no Uruguai, sendo convidado a participar de reformas universitárias neste e outros países da América latina. Foi responsável pelo projeto de lei que deu origem à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB), Lei 9.394/96 aprovada pelo senado brasileiro. Exerceu o mandato de senador pelo Rio de Janeiro de 1991 até sua morte em 1997 (Cardoso Júnior, 2012).

Conforme a Declaração Universal dos Direitos Humanos da Organização das Nações Unidas de 1948 e a Constituição Federal do Brasil de 1988, a educação é um direito universal a todas as pessoas. O acesso à educação está diretamente ligado ao pleno exercício da cidadania. Os espaços de promoção de processos educacionais devem visar o bem-estar social, juntamente com os demais setores da sociedade, contribuindo significativamente para o desenvolvimento social de bebês, crianças, adolescentes e adultos, consequentemente, construindo possibilidades para a melhoria de vida de cada cidadão.

Com base no que prezam a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) a Constituição Federal (1988), empenhados pelos compromissos firmados na Declaração Mundial sobre Educação para Todos, aprovada pela Conferência Mundial sobre Educação para Todos, em Jomtien, Tailândia, de 5 a 9 de março de 1990, o governo brasileiro fomentou discussões a respeito da educação nacional e a construção de políticas de educação que discorressem sobre a atualização de processos formativos, os processos de avaliação, a formação docente, a relação aluno-professor, a gestão escolar, o currículo escolar, e a criação de projetos, de reformas e de planos. Assim, a nova LDB trouxe transformações importantes e significativas em relação às versões que a antecederam. Tendo como base o princípio do direito universal à educação, ela passou a determinar, entre outras coisas, a carga horária mínima de 200 dias letivos, a obrigatoriedade de um Plano Nacional de Educação (PNE) renovável a cada 10 anos, a defesa da gestão democrática do ensino público e a progressiva autonomia pedagógica, administrativa e de gestão financeira das unidades escolares.

De acordo com José Carlos Libâneo, no contexto da educação do Brasil, observam-se duas principais abordagens do trabalho pedagógico, a liberal e a progressista. A vertente pedagógica liberal contempla as tendências: tradicional, renovada progressivista, renovada não diretiva e tecnicistas. A pedagogia progressista, por sua vez, apresenta-se nas tendências: libertadora, libertária e crítico reflexiva dos conteúdos e conhecimentos (Libâneo, 2006). A tendência progressista percebe a educação como meio para o desenvolvimento da consciência crítica, da transformação das pessoas e da sociedade. Nessa abordagem, o processo de construção de conhecimento deve ser dialógico e reflexivo, partindo de temas que emergem das experiências dos educandos (libertadora) e/ou temas universais que se articulem com as realidades sociais

(crítico-reflexiva dos conteúdos).

Foi preciso um longo percurso para se alcançar a atual organização e legitimação da educação brasileira. A nova LDB trouxe um viés político e epistemológico alinhado a ideias progressistas, necessários ao restabelecimento de um projeto de nação que buscava o desenvolvimento civilizatório do Brasil. A LDB atual também inclui a educação infantil (creches e pré-escolas) como primeira etapa da educação básica, afirmando que o cuidado e a educação de bebês e crianças pequenas é uma responsabilidade do estado, e transformou os antigos 1º, 2º e 3º graus em Ensino Fundamental, Ensino Médio e Ensino Superior, com uma formatação curricular que deve ser definida por uma base nacional comum.

Acerca da organização curricular, a defesa de uma base comum para todos os cidadãos está prevista desde a Constituição. A Carta Constitucional aponta, no Artigo 210, a necessidade de que sejam “[...] fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais” (BRASIL, 1988, sem paginação). O debate acerca desse tema, fundamental para defesa da igualdade e implementação da universalidade do direito da educação, impulsionou a construção dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), publicados em 1997, que previam a sistematização acerca dos conteúdos curriculares trabalhados nos diferentes componentes curriculares.

Os PCN tiveram (e tem) grande relevância no decurso histórico da educação básica brasileira, colaborando na estruturação de orientações curriculares para o ensino fundamental, em seus diferentes anos de escolarização. Ainda hoje, considera-se importante que pessoas professoras em formação se dediquem a conhecer e analisar seus volumes. Entretanto, é relevante pontuar que estes não se estabeleciam como um documento normativo, ou seja, seus conteúdos não constituíam uma determinação a ser seguida e implementada por todas as escolas.

No âmbito desta pesquisa, destaca-se sua valiosa contribuição para o ensino de arte, no que concerne ao amadurecimento e fortalecimento da compreensão da Arte como área autônoma de conhecimento, e não apenas como uma ferramenta, através da qual se construiriam conhecimentos de outras áreas. No sexto volume dos PCN, são explanados, de maneira mais aprofundada, os conteúdos específicos da área de Arte que devem ser parte do currículo da educação básica, separados por ano de escolaridade. Em sua segunda parte, trata das especificidades das Artes em

sus diferentes dimensões: Artes Visuais, Dança, Música e Teatro. Na afirmação de publicar um volume dedicado à arte, os PCN apresentam para educadores e educadoras do país, bem como para toda sociedade, a importância dos conteúdos desta área para uma formação educacional plena.

Após uma década da publicação dos PCN, foi publicado um novo documento sistematizador dos conteúdos curriculares adotados na educação básica, em âmbito Nacional, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A BNCC baseia-se em um tronco comum para o currículo do ensino fundamental e médio, evidenciando, no entanto, a importância da existência de uma parte diversificada em função das características regionais. A relação entre o que é básico-comum e o que é diverso retoma, conforme trata a LDB, a importância da defesa da igualdade de ensino sem se isentar da afirmação das particularidades de cada território geográfico e cultural do país.

[...] espera-se que a BNCC ajude a superar a fragmentação das políticas educacionais, enseje o fortalecimento do regime de colaboração entre as três esferas de governo e seja balizadora da qualidade da educação. Assim, para além da garantia de acesso e permanência na escola, é necessário que sistemas, redes e escolas garantam um patamar comum de aprendizagens a todos os estudantes, tarefa para a qual a BNCC é instrumento fundamental [...] a BNCC reconhece que a “educação deve afirmar valores e estimular ações que contribuam para a transformação da sociedade, tornando-a mais humana, socialmente justa e, também, voltada para a preservação da natureza” (BRASIL, 2013), mostrando-se também alinhada à Agenda 2030 da Organização das Nações Unidas (ONU) (Brasil, 2018, p. 8).

O debate sobre a base é parte fundamental dos processos de formação docente nas licenciaturas. Sabemos que muitos são os desafios relativos à aplicabilidade da BNCC, e faz-se necessário realizar sempre uma interpretação cuidadosa deste documento. Entretanto, visto seu caráter normativo, é fundamental que professores e professoras dediquem-se a estudá-la.

A BNCC por si só não alterará o quadro de desigualdade ainda presente na Educação Básica do Brasil, mas é essencial para que a mudança tenha início porque, além dos currículos, influenciará a formação inicial e continuada dos educadores, a produção de materiais didáticos, as matrizes de avaliações e os exames nacionais que serão revistos à luz do texto homologado da Base (Brasil, 2018, p. 5).

Acerca das informações trazidas sobre Dança, estas aparecem em duas unidades temáticas, dentro dos componentes curriculares Arte e Educação Física, ambos da grande área de Linguagens. Apresentam-se divergências conceituais e epistemológicas no que é apresentado dentro dessas duas unidades temáticas, no que esta pesquisa se aproxima do entendimento expresso no componente Arte, o qual comprehende que:

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

No sentido de estabelecer uma reflexão comparativa, apresento o que sistematiza a Dança no componente de Educação Física:

[...] a unidade temática Danças explora o conjunto das práticas corporais caracterizadas por movimentos rítmicos, organizados em passos e evoluções específicas, muitas vezes também integradas a coreografias. As danças podem ser realizadas de forma individual, em duplas ou em grupos, sendo essas duas últimas as formas mais comuns. Diferentes de outras práticas corporais rítmico-expressivas, elas se desenvolvem em codificações particulares, historicamente constituídas, que permitem identificar movimentos e ritmos musicais peculiares associados a cada uma delas (Brasil, 2018, p. 220).

Dessa forma, é notório que o que é preconizado na unidade temática Dança no componente Arte se alinha à compreensão da construção de conhecimentos em Dança atentos a uma percepção não dicotômica do corpo e do conhecimento. Valoriza a esfera dos sentimentos e das emoções e as ações de investigação. O profissional que atua na defesa de um trabalho em dança com relevância política e social respeita a pessoa estudante em suas perspectivas éticas, críticas e sensíveis, e essa ação, no que defende esta pesquisa, se dará de modo potencializado ao dedicar atenção às linguagens afetuosas.

As leis e documentos que balizam a educação nacional, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996, os Parâmetros Curriculares Nacionais

(PCN) de 1997, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de 2018, bem como os documentos regionais, a exemplo dos *Referenciais Curriculares de Arte para o Ensino Fundamental da Rede Municipal de Salvador* (2017), trazem em comum princípios guiadores de uma visão integrada, humanística e emancipatória da educação. Dessa maneira, a pessoa professora de Dança que analisa, interpreta e se referencia em tais estudos encontra embasamentos que colaboram para uma atuação com compromisso ético e afetuoso, ao afastar concepções tecnicistas e reguladoras, e se alinha a ideais emancipatórios de valorização da autonomia e da diversidade.

A Lei n. 13.278/2016, modificou a LDB e incluiu a Dança, as Artes Visuais e o Teatro como as linguagens que constituem o componente curricular arte. A Música já havia sido incluída na legislação anteriormente, a Lei nº 11.769/2008. Essa alteração estabeleceu um prazo de cinco anos para que os sistemas de ensino promovessesem a formação de professores para implantar esses componentes curriculares na educação infantil, ensino fundamental e médio. Passados, no momento em 2024, oito anos dessa publicação, ainda não percebemos uma efetiva presença e valorização da potência da arte, em suas diferentes linguagens, nos ambientes educacionais. Demonstrando a invisibilidade que os profissionais licenciados em Dança têm em nosso país.

Esse documento não foram suficientes para a presença efetiva da dança no currículo da educação básica, talvez em função dos resquícios de uma organização escolar alicerçada na valorização do pensamento intelectual em detrimento de aspectos estéticos, imaginativos e criativos. Para Pereira (2007), isso ocorre porque a educação escolar reproduz o modelo social da atualidade relegando a criatividade, o lúdico e o estético a um valor social menor, quando supervaloriza o trabalho e as ações educativas com fins utilitários. Isto constitui-se em prejuízo para a formação dos sujeitos, uma vez que a educação escolar deveria objetivar a formação omnilateral, ou seja, formação pedagógica, intelectual, filosófica e política articuladas e visando a emancipação humana (Bezerra; Ribeiro, 2020, p. 12).

É relevante salientar a inter-relação entre a criação e a expansão dos cursos de Graduação em Arte no Brasil e a consolidação do reconhecimento desta área de conhecimento, em suas diferentes linguagens autônomas, bem como a defesa de sua inserção como disciplina obrigatória nos currículos da educação básica. Não por acaso, a cidade de Salvador, que abriga o curso de graduação mais antigo do país, é referência nacional na inclusão de professoras e professores de Dança no quadro funcional efetivo da Rede Municipal de Ensino. A coimplicação das diferentes instâncias educacionais, ensino superior e educação básica, retroalimenta a

perspectiva de ampliação da linguagem da Dança, entendendo-a como área de conhecimento de plena importância aos processos de desenvolvimento.

3.2 CONTEXTURA DA FORMAÇÃO UNIVERSITÁRIA NA UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA

A universidade possibilita a produção de conhecimentos disciplinares, interdisciplinares e integradores das culturas humanística, artística e científica. Possui, também, importante papel na produção política de intervenções sociais e culturais, comprometendo-se com a promoção da equidade, defesa da multirreferencialidade, compromisso com a responsabilidade ecológica e oferta de uma educação intercultural (Almeida Filho, 2010).

Uma universidade é composta por um conjunto de faculdades, institutos e escolas, dedicadas a diferentes áreas de conhecimento. O propósito da construção do conhecimento no sistema de ensino superior brasileiro é fundamentado no triplo dispositivo indissociável, prerrogativa prevista no artigo 207 da Constituição Federal, que diz que “[...] as universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão” (Brasil, 1988, sem paginação).

O ensino é a parte da vida acadêmica relativa às aulas, monitorias e atividades. Essas fornecem a base para a construção de conhecimentos dentro das áreas de estudos, aprofundamento em campos do saber e atuação em determinada profissão. A pesquisa se dedica a um objeto de estudo específico, investigando e, consequentemente, aprendendo e formando novos conhecimentos sobre o tema; é a parte da formação que diz respeito à publicação dos conhecimentos construídos. A extensão é o eixo que prevê ações que possibilitam diálogo e troca de conhecimentos e serviços entre a instituição e a comunidade, bem como reúne iniciativas voltadas para questões que emergem da sociedade. Algumas frentes extensionistas são os cursos livres, os órgãos de assistência e as ações curriculares em comunidades.

Percebemos, então, conforme a legislação, que esses três pilares são inseparáveis e essenciais para a construção de uma instituição de ensino superior de qualidade, com compromisso em atender às necessidades dos estudantes e da sociedade. As universidades devem trabalhar esses três eixos de forma equivalente e eficiente nos processos formacionais. Esses três conceitos são complementares,

devendo, por isso, fazer parte da vida de todas as pessoas inseridas na academia. O mesmo artigo da Constituição Federal, que ancora o princípio indissociável entre ensino, pesquisa e extensão, confirma a autonomia universitária brasileira como um dos pilares de sua instituição. Assim, autoriza-a a promover a sua autogestão nas diferentes esferas.

A importância da defesa da autonomia das universidades é uma conquista do estado democrático de direito³². Temos subscrita em nossa constituição a defesa de um sistema de ensino superior que não se vincula às propostas de cada governo, não permitindo que estas instituições sejam manipuladas pelos interesses que se modificam nas alternâncias de gestão.

Conhecida como “Constituição Cidadã”, a atual Carta Magna do Brasil, promulgada em 5 de outubro de 1988, tornou-se o símbolo do processo de redemocratização nacional, restabelecendo a inviolabilidade de direitos e instituindo preceitos progressistas, como liberdade de expressão, criminalização do racismo e proibição da tortura. Representou um enorme avanço após 21 anos de regime militar, período em que as liberdades individuais não eram reconhecidas pelas autoridades. O documento foi resultado do trabalho da Assembleia Nacional Constituinte, formada por 559 parlamentares, bem como da intensa participação da sociedade brasileira, que enviou, por meio de entidades representativas, mais de 80 mil sugestões para que a nova Constituição refletisse, de fato, os anseios e necessidades dos brasileiros, que começavam a entender a importância de participar ativamente dos rumos do país (TRIBUNAL REGIONAL FEDERAL DA 3ª REGIÃO, 2021, sem paginação).

Vivemos uma democracia recente, tendo, em seus 135 anos, sucessivas interrupções e momentos de exceção. Logo, muito ainda precisa ser feito para alcançarmos avanços significativos no tocante à garantia dos direitos sociais, incluindo-se o acesso à educação e à garantia de sua qualidade.

Os dados do último Censo, realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) em 2022, mostram que 9,6 milhões de pessoas não sabem ler e escrever no Brasil, o que corresponde a uma taxa de 5,9% da população. Um dado relevante é que quanto maior a idade populacional, maior a proporção de analfabetos. Isso indica que as gerações mais novas estão tendo maior acesso à educação e sendo alfabetizadas ainda crianças. Permanece, entretanto, um contingente de analfabetos, formado, principalmente, por pessoas idosas que, infelizmente, não puderam ter

³² O Estado Democrático de direito é definido juridicamente pelo respeito aos direitos humanos fundamentais. É um estado no qual os direitos individuais, coletivos, sociais e políticos são garantidos através do direito constitucional.

acesso à alfabetização na infância e na juventude e permanecem analfabetas na vida adulta, como coloca a coordenadora de Pesquisas por Amostra de Domicílios do IBGE, Adriana Beringuy (Alfano, 2024). O aferimento de informações dessa relevância colabora no entendimento da necessidade de ampliação de iniciativas de ensino voltadas ao ensino de adultos, por exemplo.

Destaca-se também que a taxa de analfabetismo de pessoas pretas e pardas é duas vezes maior que a de pessoas brancas, e que o número de pessoas analfabetas no Nordeste é quatro vezes maior que no Sudeste. Esses dados demonstram que a falta de acesso à educação atinge de maneira mais contundente recortes populacionais menos favorecidos socioeconomicamente. Tal contingência denuncia os abismos provocados pelas raízes escravocratas da sociedade brasileira, e que reverberam no racismo cultural e científico (Souza, 2017). Circunstâncias essas que evidenciam mais uma vez o eco de um projeto educacional voltado para a elite financeira, desde os tempos coloniais.

Quando observamos o contingente populacional que tem acesso ao ensino superior, pode-se observar considerável crescimento nas últimas duas décadas. Segundo dados do IBGE, em 2010, 6,87% dos brasileiros possuíam ensino superior completo. Em 2020, houve um aumento para 18,06% da população, e em 2022, o percentual da população com nível superior cresceu para 19,2%, em 2022.

Ao analisar as mudanças e avanços ocorridos dentro das universidades federais, é possível considerar que o fato de o número de brasileiros com nível superior ter mais que triplicado nos últimos quinze anos correlaciona-se às importantes transformações ocorridas no cenário universitário desde o início dos anos 2000. Essas ações, demonstram o objetivo de construir possibilidades de acesso ao ensino superior a uma parcela da população historicamente afastada do projeto de universidade no Brasil, como traz o ex-reitor da Universidade Federal da Bahia, Naomar Monteiro de Almeida Filho.

Na velha Bahia dos tempos coloniais, a educação superior era proibida. Em 1808, uma universidade foi semeada na Cidade do Salvador, inicialmente configurada como uma escola médica. Essa instituição foi, em princípio, audaciosa, orgulhosa por sua condição de elite. Representava o domínio cultural da matriz europeia sobre a capital provinciana e desta sobre a província interiorana. Em 1946, a institucionalização da Universidade da Bahia reconfirmou seu perfil de excelência, porém elitista (Almeida Filho, 2010, p. 7).

Após a implementação do ensino superior no Brasil, foram necessários cerca de dois séculos para que avançássemos em busca de perspectivas inclusivas para o povo brasileiro ocupar os espaços universitários. No início dos anos 2000, em todo o país, a demanda social de acesso à formação acadêmica se mostrava imensa, o que se evidenciava em localidades como a Bahia, estado situado no Nordeste, região mais pobre do Brasil, cuja capital é a cidade com maior população negra fora do continente africano. Essas características demográficas exigiram um projeto de transformação universitário radical. Diante disso, a UFBA, mesma Universidade que inaugura o ensino superior no Brasil, empreendeu um projeto que se estruturou em três diferentes frentes de ação: expansão com inclusão social; reestruturação curricular; internacionalização.

Começamos a primeira etapa já em 2003, interiorizando o vestibular, abrindo extensões e campi no interior, criando uma nova universidade baiana, a UFRB. Em 2004, iniciamos o crescimento das matrículas de graduação. Em 2005, sob enorme polêmica, implantamos um Programa de Ações Afirmativas que, entre outras medidas, reservou vagas na universidade para estudantes pobres, negros e índios. Em 2006, sem hesitação e sem esperar as condições perfeitas, iniciamos um movimento de reestruturação curricular, com base no regime de ciclos, que ganhou o nome de Universidade Nova. Em 2007, sob tumulto e protestos do movimento estudantil, construímos consensos parciais e aderimos ao REUNI, programa concebido para financiar expansão e inovação em instituições da rede federal de ensino superior. Em 2008-2009, com o REUNI, mais expansão: dobramos a oferta de vagas na graduação e abrimos quase três mil vagas noturnas numa universidade que, por tradição, funcionava quase exclusivamente durante o dia. Em 2009, pelo REUNI, houve a consolidação da inovação: recebemos mais de dois mil estudantes em Bacharelados Interdisciplinares, modalidade de curso onde a formação na cultura sobrepõe-se ao ensino da profissão (Almeida Filho, 2010, p. 8).

Com a ampliação dos projetos de assistência estudantil, foi possível perceber mudanças efetivas da comunidade estudantil, bem como as transformações nos planos simbólicos da micropolítica institucional.

Nos últimos anos, a Universidade Federal da Bahia tem experimentado profunda e rápida transformação. De fato, do ponto de vista da política institucional, introduzimos dois focos de tensão que, em pouco tempo, tornaram-se elementos de indução da transformação institucional: por um lado, um vetor externo. Ao criar o Programa de Ações Afirmativas, realizamos uma inclusão de excluídos (pobres, negros e índios) na torre de marfim (construção pálida, metáfora cromática e histórica pertinente), posta no maior enclave africano nas Américas, situado na mais pobre região do Brasil,

nação pentacampeã das desigualdades sociais (Almeida Filho, 2010, p. 9).

Esse vetor externo de ação institucional, como descreve Naomar Filho, ao atuar em prol da democratização do acesso à universidade, trouxe à tona a necessidade de um projeto de ação interno, a reestruturação da arquitetura curricular, confrontando suas bases epistemológicas, políticas, antropológicas, e até pedagógicas. Com uma favorável conjuntura política, agregou-se ainda um terceiro vetor de transformação institucional, novamente no plano externo ao espaço universitário, a adesão ao Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), que possibilitou a criação dos bacharelados interdisciplinares, dos cursos noturnos, e as atualizações das matrizes curriculares.

Na guinada das políticas de educação superior do governo federal configurada pelo Programa REUNI, os programas de expansão, inclusão social e reestruturação curricular concebidos e postos em prática na UFBA encontraram condições avançadas de viabilidade e realização. Desde então, a UFBA vem construindo sua participação nesse contexto de mudança com impressionante grau de convergência. [...] Com o novo ciclo de crescimento, reestruturação e desenvolvimento institucional fomentado pelo REUNI, foi possível a recente ampliação de cursos e vagas, contratação de docentes e servidores técnicos e administrativos, investimentos estruturais, novas modalidades curriculares e reconfiguração normativa de nossa Universidade (Almeida Filho, 2010, p. 9).

Com tensionamentos políticos e institucionais, adequação a legislações e demandas sociais, a Universidade Federal da Bahia (UFBA) apostou em sua renovação e recriação. Cumprindo sua missão histórica com o conhecimento e a cultura, a UFBA resiste, imbuída pelo intuito de construir condições possíveis ao desenvolvimento social e econômico da Região Nordeste e do Estado da Bahia.

3.2.1 Licenciatura em Dança (UFBA)

Ao abordar o cenário da implementação da educação básica e da formação universitária de nível superior no Brasil, essa explanação intenta embasar uma análise argumentativa sobre o curso de Licenciatura em Dança da Universidade Federal da Bahia. Assim como estabelece uma reflexão e argumentos acerca de fatos históricos que se inter-relacionam com os inícios desse curso e com a inserção de professores de Dança egressos nos ambientes educacionais.

Figura 5 – Fachada atual da Escola de Dança da UFBA



Fonte: Acervo pessoal (2025).

Ao abordar o cenário da implementação da educação básica e da formação universitária de nível superior no Brasil, essa explanação intenta embasar uma análise argumentativa sobre o curso de Licenciatura em Dança da Universidade Federal da Bahia. Assim como estabelece uma reflexão e argumentos acerca de fatos históricos que se inter-relacionam com os inícios desse curso e com a inserção de professores de Dança egressos nos ambientes educacionais.

Esses acontecimentos, que modificaram a estrutura e amplitude do lastro universitário da Universidade Federal da Bahia, se intercruzam com a história do curso de licenciatura em Dança, da mesma universidade. Como já posto, Salvador, capital do estado da Bahia, foi a primeira cidade a abrigar um curso de ensino superior no Brasil, a faculdade de cirurgia da Bahia, fundada por Dom João VI, em 1808. Já a Universidade Federal da Bahia, foi instituída por sua vez em 1946, tendo como seu primeiro reitor o médico e professor Edgard Santos³³ (1894-1962).

³³ Edgard do Rêgo Santos, nasceu em Salvador, em 1894. Foi um professor de cátedra, médico e político brasileiro. Tornou-se conhecido por sua atuação em prol da formação

Figura 6 – Selo de 1994 em homenagem ao centenário do Professor Edgard Santos



Fonte: Filatelia Halibunani³⁴

O fundador da UFBA – O primeiro reitor da Universidade foi destaque na trajetória do ensino superior. [...] Durante 15 anos de reitorado (1946-1961), liderou o processo de federalização e implantou a infraestrutura física e de pessoal, escrevendo o primeiro capítulo de uma universidade integrada: Artes, Letras, Humanidades e Ciências. Logo no primeiro ano de reitorado a Universidade da Bahia, constitui-se, formalmente. Em 1950, passa a Universidade Federal da Bahia, integrando as escolas isoladas e instituindo outros cursos. Em quinze anos sob o reitorado de Edgard Santos, a UFBA floresceu nas áreas de artes, humanidades e saúde (UFBA - Histórico, [2024], sem paginação).

Durante o período de reitorado de Edgard Santos (1946-1961), o mundo sofria com a crise causada pela Segunda Guerra Mundial na Europa. Nessas circunstâncias, muitos artistas e intelectuais, vinculados a ideais democráticos e progressistas, são levados a migrar para outros países.

Empreendendo um projeto de expansão para a recém-iniciada formação de nível superior no Brasil, o reitor Edgard Santos articulou a vinda de pesquisadores,

da Universidade da Bahia, onde atuou como o primeiro reitor da instituição e fundou a Escola de Música, de Dança, de Teatro e o Hospital Universitário da instituição, que hoje leva seu nome. Também foi Ministro da Educação, membro da Academia de Letras da Bahia e presidente do Conselho Federal de Educação.

³⁴ Imagem obtida no site da Filatelia Halibunani, que é voltado para a venda de selos colecionáveis. Disponível em: <https://filateliahalibunani.com/produto/c-1903-selo-edgard-santos-fundador-da-universidade-federal-da-bahia-educacao-1994-quadra/>. Acesso em: 10 jan. 2024.

intelectuais e artistas estrangeiros para colaborarem com a implementação vanguardista de cursos de arte no âmbito universitário no Brasil.

Para a Bahia, Edgard Santos trouxe nomes do cenário internacional; construiu o Hospital Universitário; criou o Centro de Estudos Afro-Orientais e os campi do Canela, Federação e Ondina. Em seu reitorado, a Bahia ganhou projeção, com destaque para Dança, Música e Teatro, primeiros cursos universitários do gênero no país. A UFBA alicerça, na década de 1960, dois importantes fenômenos da cultura contemporânea: o Cinema Novo e o Tropicalismo. A Instituição cresceu, modernizou-se, mantendo a identidade do período Edgard Santos (UFBA - Histórico, [2024], sem paginação).

Entre esses vanguardistas, destacam-se o maestro alemão Hans Joachim Koellreutter, a coreógrafa e bailarina polonesa Yanka Rudzka e o filólogo português Agostinho da Silva.

A Bahia oferecia efetivamente condições institucionais para a ousadia cultural [...]. É por esse motivo que devemos gravar, em cores vivas, o nome de Edgar Santos. Ele fez a Universidade baiana e a comandou, com um misto de astúcia e audácia, entre os anos de 1946 e 1962. Mais que um reitor, Edgar tinha um projeto geral para a Bahia e para o Brasil, estrategicamente centrado na dimensão cultural da vida social [...]. Cidade e Universidade complementam-se de tal modo que uma parece hoje impossível sem a outra (Risério, 1995, p. 76-77).

A Escola de Dança da Universidade Federal da Bahia, fundada em setembro de 1956, existiu durante praticamente três décadas como a única do gênero no país. Seu início ocorreu concomitante à implementação das escolas de Música e Teatro, que vieram para expandir as perspectivas de formação artística no âmbito acadêmico, junto a escola de Belas Artes, fundada em 1891.

Figura 7 – Antiga sede da Escola de Dança da UFBA, localizada na rua Padre Feijó



Fonte: Portal da Escola de Dança da UFBA³⁵.

Por meio da iniciativa vanguardista de Edgar Santos, compreendendo a existência de um importante polo cultural em Salvador, a UFBA investiu na criação de cursos de formação artística dentro da Universidade. Essa ação inovadora impulsionou a inserção das artes no ambiente universitário nacional.

Durante os seus 15 primeiros anos de existência, a UFBA, fundada em 1946 como Universidade da Bahia e federalizada em 1950, sob o reitorado de Edgar Santos, se configurou como polo difusor de uma nova realidade cultural na cidade de Salvador. Vanguardista na área cultural, a partir da década de 1950 inaugura as Escolas de Dança, Música e Teatro, que foram as primeiras no ensino superior do Brasil (Santana Portela; Sampaio; Rosa, 2023, p. 21).

³⁵ Imagem obtida no Portal da Escola de Dança da UFBA. Disponível em: <https://danca.ufba.br/pt/escola/historia>. Acesso em: 18 jan. 2025.

Em um primeiro momento, os cursos artísticos na UFBA possuíam o formato de seminários livres abertos à comunidade. Não tinham ainda o caráter legal de formação de nível superior. Desse modo, a arte começou a ser inserida no contexto universitário na Bahia, mediante processos de ensino/aprendizagem dentro do eixo extensionista (Sanches Neto, 2012).

Figura 8 – Professora Yanka Rudzka



Fonte: Mapeamento Cultural UFBA³⁶.

É durante o período de desenvolvimento dos seminários livres, que Yanka Rudzka³⁷ se radica na Bahia, a pedido do reitor Edgard Santos e do professor Hans

³⁶ Imagem obtida no Portal Mapeamento Cultural UFBA, pesquisa desenvolvida nos anos de 2019 e 2020 no Centro de Estudos Multidisciplinares em Cultura (CULT). A investigação busca desvelar a presença da cultura na UFBA e os lugares que ela ocupa na universidade. E tem por objetivo a produção da obra “Por uma história cultural da Bahia”, que encontra-se em construção. Disponível em: <https://mapeamentocultural.ufba.br/escolas-cursos-arte/escola-de-danca>. Acesso em: 10 jan. 2025.

³⁷ Yanka Rudzka nasceu em Varsóvia, Polônia, em 1919. Atuou em diversos grupos de Dança Moderna na Polônia, Áustria e Suíça. Entre 1943 e 1950, viveu e trabalhou na Itália (Milão) e na Argentina (Buenos Aires), antes de chegar ao Brasil, em 1952, quando abriu o curso de Dança Expressiva, ligado ao Museu de Arte Moderna de São Paulo. Nesse período, também lecionou em outras instituições da capital paulista, como na Escola de Artes Dramáticas e na SPAM, Sociedade Pró-Arte Moderna, espaços estes abertos anteriormente por Chinita Ullman. Em 1954, por conta de uma pesquisa sobre folclore brasileiro patrocinada pelos Diários Associados, Yanka travou seu primeiro

Joachim Koellreutter, primeiro diretor da escola de música da UFBA. Rudska, com conhecimento da dança expressionista alemã, desenvolveu um trabalho em articulação com a cultura local baiana. Esta artista foi fundamental na criação da Escola de Dança da UFBA, em 1956.

Junto com a Escola de Música (fundada em 1955) e com a de Belas Artes, estava formado o pilar acadêmico da área de artes na Bahia. “Não era um conservatório. As três tinham um espírito muito atual, totalmente de vanguarda para a época”, lembra Dulce Aquino, que chegou à escola como aluna em 1957 (Mapeamento Cultural UFBA)³⁸.

A perspectiva artística e cultural que embasava o crescimento e a implementação de cursos superiores de artes nas universidades era, de fato, consideravelmente elitista. A Bahia vivia um momento de expansão econômica, decorrente, entre outros fatores, da exploração do petróleo. Essa circunstância levou uma parcela da população a acender socialmente e investir em experiências artísticas e culturais. Era um cenário importante para o desenvolvimento da Bahia, porém contemplava, de maneira mais efetiva, uma parcela privilegiada da sociedade.

Tal era a importância desse pioneirismo que as recém-fundadas escolas de arte ficaram conhecidas como “as pupilas do senhor reitor”. (RUBIM, 2016) A inserção da UFBA na dinâmica modernizante baiana e brasileira implementada por Edgard Santos e a decisão de conferir aos cursos livres de arte o status de cursos superiores demonstram a contribuição da UFBA na constituição da cultura nacional (Santana Portela; Rocha; Goulart, 2023, p. 21).

Em 1960, outro profissional da Dança assume a atribuição da direção da Escola de Dança da UFBA, o professor alemão Rolf Gelewsky³⁹. Ele foi responsável pelo desenvolvimento do primeiro currículo a ser adotado no curso superior de Dança. Os currículos propostos por Gelewsky foram, posteriormente, a base para o

contato com a Bahia, onde ministrou um curso livre de Dança Moderna, em Salvador. A partir desse contato promissor, em 1956, recebeu o convite do reitor da Universidade Federal da Bahia (UFBA) para lá implantar uma escola de dança.

³⁸ Informações obtidas no Portal Mapeamento Cultural UFBA (vide nota 35). Disponível em: <https://mapeamentocultural.ufba.br/escolas-cursos-arte/escola-de-danca>. Acesso em: 10 jan. 2025.

³⁹ Rolf Gelewski, nasceu em Berlin, Alemanha, em 1930. Lecionou na Escola de Dança da UFBA nas décadas de 60 e 70, teve sua presença marcada no Grupo de Dança Contemporânea da Escola, coreografando e dirigindo diversos espetáculos. Rolf conseguiu divulgar a dança e o trabalho do grupo e forneceu experiência artística para jovens artistas. Ele teve grande contribuição para a Dança, com sua atuação pedagógica, elaborando materiais didáticos, publicação de textos e livros e estruturando o primeiro Curso de Dança de nível superior do Brasil.

estabelecimento, pelo Conselho Federal de Educação, do currículo nacional mínimo dos cursos de Dança no Brasil.

Vale sublinhar que esse primeiro currículo oficial do ensino da dança no Brasil nasce do seu dia-a-dia, uma vez que no Brasil da época, a dança não fazia parte do ensino superior oficial, não existindo oficialmente, portanto, no Ministério da Educação. As maneiras de organizar e fazer acontecer as ações de ensinar ocorreram ao mesmo tempo em que as ações de aprender. Os procedimentos e encaminhamentos da formação em dança em nível superior se arranjavam e rearranjavam a partir de acontecimentos pertinentes ao seu próprio processo de constituição cotidiana do curso de Dança. Ou seja, os fazeres, tanto dos sujeitos quanto da instituição, funcionavam de modo concomitante, co-evolutivamente; um fazendo o outro, num trabalho onde a mobilidade das informações permitia a construção normativa da formação superior em dança (Setenta, 2008, p. 72).

O perfil para o egresso da Escola de Dança da UFBA, inicialmente, era o de bailarino profissional. Após a reforma universitária promovida pelo Ministério da Educação, que alavancou propostas de mudanças nos currículos de todas as instituições de nível superior, ocorreu no curso de Dança da UFBA, em 1976, a ampliação dessa perspectiva formacional; em resultado, passa-se a ter duas habilitações: a formação em licenciatura em Dança e a formação de dançarino profissional (Aquino, 2010).

Por força da implantação dos Cursos de Magistério Elementar (formação do Dançarino Profissional) e Magistério Superior (Licenciatura), e com a colaboração de professores estrangeiros que para a Bahia vieram com a missão de concretizar e dar visibilidade ao projeto das áreas de artes, a Escola tornou-se referência em todo o território nacional devido ao grau de excelência que alcançava na formação de seus profissionais, tendo sido claras e decisivas as influências deste centro na educação e nas artes. Aos poucos, a Escola de Dança foi desenvolvendo seus objetivos e delineando seu perfil acadêmico, estabelecendo duas formas de conclusão de curso e de habilitações profissionais: Licenciatura em Dança e Dançarino Profissional. Em 1971, com a Reforma Universitária foi aprovada pelo CFE a Resolução s/n de 19 de agosto de 1971 regulamentando os currículos mínimos dos Cursos Superiores de Dança, mantendo-se como base legal norteadora dos currículos destes cursos até a reforma que culminou nos atuais currículos dos cursos de Licenciatura e Bacharelado em Dança (Projeto Político Pedagógico do Curso de Graduação em Dança da UFBA, 2023, p. 17⁴⁰).

⁴⁰ Projeto Político-Pedagógico do Curso de Graduação em Dança da UFBA - Licenciatura – matutino e noturno. Aprovado em reunião do Conselho Acadêmico de Ensino em 22 de novembro 2023, CAE - Parecer e voto nº 221.

No ano 2001, em meio aos processos de modificação do cenário institucional da UFBA, iniciou-se, nesta unidade, um projeto-piloto de reestruturação curricular, que culminou na sua consolidação no ano de 2005. Esse projeto de reestruturação emergiu da necessidade de atualização de abordagens metodológicas e bases epistemológicas, como coloca a professora decana da Escola de Dança da UFBA, Professora Doutora Beth Rangel⁴¹:

O Curso de Licenciatura de Dança da Universidade Federal da Bahia (UFBA) estabeleceu em 2001 o marco inicial de uma experiência de ensino-aprendizagem de caráter transdisciplinar, ponto de partida de ampla reforma curricular com base, em paradigmas educacionais alinhados ao Ministério da Educação (MEC), e a um pensamento emancipatório em transição continuada, almejado a muito. Com a aprovação institucional em 2004, a Escola passa a vivenciar um projeto curricular político-pedagógico de formação de professores de dança, em nível superior, que traz a relevância da mudança como um desafio constante para a educação superior. Esta premissa se propõe a dialogar e atender a diversidade de sujeitos, representantes legítimos dos contextos sociais vigentes, em torno do qual se organiza a cena acadêmica (Rangel, 2016, p. 75).

Essa nova concepção de currículo foi referência para a criação do Curso de Licenciatura em Dança Noturno, no âmbito do já citado do Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI, que aconteceu no ano de 2009. A oferta do curso de Licenciatura em Dança Noturno possibilitou atender a um importante segmento da sociedade que não tinha oportunidade de se dedicar à Educação Superior durante o dia.

A proposta curricular da Licenciatura em Dança da UFBA traz o paradigma da complexidade⁴² como pressuposto por Morin (2015), pondo-se, por conseguinte, na

⁴¹ Ana Elisabeth Simões Brandão – Beth Rangel, é doutora em Educação pela Faculdade de Educação da UFBA. Professora da Escola de Dança da UFBA desde 1979. Graduada em Licenciatura em Dança e Dançarina Profissional pela UFBA. Atua nas Artes, Dança e Educação com ênfase nos seguintes temas: arte com tecnologia educacional, gestão administrativa cultural, projetos comunitários. Coordenou o Curso Noturno de Licenciatura em Dança/UFBA. Atuou como coordenadora da Reconstrução Curricular do Curso de Licenciatura em Dança da UFBA (2003). Implantou e coordenou o Núcleo de Extensão do Teatro Castro Alves, entre o período de 1986 a 1990. Foi consultora do Liceu de Artes e Ofícios da Bahia no período de 1997 a 2004. No campo artístico, participou como intérprete-criadora, coreógrafa e assistente de direção. De 2007 a 2014 ocupou a direção da Escola de Dança da Fundação Cultural (FUNCEB), vinculada à Secretaria de Cultura do Estado da Bahia. De 2011 a 2014 participou da criação, e dirigiu o Centro de Formação em Artes da FUNCEB/SECULT.

⁴² De acordo com Morin (2006), a complexidade surge onde o pensamento simplificador falha. Ao buscar compreender o caminho trilhado pelo conhecimento científico nas últimas décadas, o autor desenvolveu uma nova leitura ou visão de mundo, considerando que o caráter simplificador e reducionista do paradigma cartesiano não é suficiente para lidar com os fenômenos da realidade (Massuchetti; Silva, 2020, p. 2).

experiência de uma formação em sintonia com a contemporaneidade, ultrapassando a disciplinaridade em direção a uma organização inovadora por meio de módulos interdisciplinares. Esta estrutura curricular entrelaça a percepção de si e dos outros como pessoas inseridas aos contextos nos quais se inserem e dos conhecimentos construídos no itinerário formativo enquanto artistas educadores/as comprometidos/as com a intervenção social por meio da Dança.

É importante que se registrem os campos de efetivação social dessa formação docente. Junto aos estágios que integram a matriz curricular, é relevante destacar o papel do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) e Programa Residência Pedagógica, ambos financiados pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), e o programa de Monitoria implantado pela Pró-reitora de Graduação, cuja participação discente e docente é comprometida com as políticas públicas para formação de professores.

No ano 2016, buscando ampliar as possibilidades de acesso à formação superior, a Escola de Dança lança o pioneiro Curso de Licenciatura em Dança na modalidade de Educação a Distância, um curso de oferta eventual realizado através da Superintendência de Educação a Distância da UFBA em parceria com a Universidade Aberta do Brasil (UAB) e a CAPES. Essa proposta buscou, e busca, a democratização e interiorização, atendendo polos em cidades do interior da Bahia, como também de outros estados.

Dois processos de reestruturação das matrizes curriculares dos cursos de Licenciatura em Dança diurno e noturno da UFBA começaram a ser debatidas no ano de 2019. No ano de 2022, foi preciso tomar um novo rumo institucional, a unificação dos dois cursos, tornando-se, em seu registro, um único curso de graduação ofertado em dois turnos.

Em 2023, para a efetivação do processo de unificação dos cursos de Licenciatura (presenciais), a Escola de Dança da UFBA realizou uma nova reestruturação curricular, assumindo uma matriz curricular também unificada. Fez-se isso partindo de mudanças impulsionadas por alterações e inclusão de legislações, circunstâncias de modificação sociocultural, bem como pelos trabalhos concomitantes desenvolvidos pelos núcleos docentes estruturantes a partir de 2019, e pela reflexão do exercício de duas décadas dentro da matriz curricular anterior.

A Escola de Dança da UFBA, há mais de seis décadas, vem assumindo sua missão de formar o profissional da dança que possa

atuar e intervir no seu contexto sociocultural de modo a construir, com capacidade crítica e criativa, um mundo socialmente mais justo e igualitário. A complexidade advinda da contemporaneidade tem apresentado desafios inéditos, nos obrigando a repensar relações que envolvem os seres humanos e o mundo atual. No despertar do século XXI, o mundo já não é o mesmo e certamente os seres humanos também não o são – alteram-se visões, valores, comportamentos e, sobretudo, suas formas de perceber, conhecer e agir, com base em contínuas revisões, avaliações e transformações. Princípios mecanicistas ou racionalistas já não são mais únicos, nem hegemônicos, a regerem nossa compreensão; por exemplo, áreas como as artes, a filosofia, a física moderna e estudos em neurociências, por vias diversas, os têm confrontado e desmisticificado. (Projeto Político Pedagógico do Curso de Graduação em Dança da UFBA, 2023, p. 20).

Tendo descrito e analisado um percurso, adentramos à reflexão e à argumentação de perspectivas que sejam efetivamente possíveis e promovam ações de transformação dentro do cenário da formação de professores de Dança.

3.3 CAMINHOS POSSÍVEIS: OÁSIS EDUCACIONAIS

Vivenciamos, hoje, uma ampliação acerca das pautas relativas à defesa da dignidade, da igualdade de direitos no Brasil, e os ambientes universitários são parte da sociedade, portanto, não apartados, ou não deveriam ser, dela. Temos trabalhado por uma educação efetivamente inclusiva⁴³ e integradora, compromissada com a diminuição dos abismos sociais ainda fortemente presentes.

As discrepâncias de acesso à educação, como já vimos, fruto de um sistema educacional fundado sob perspectivas que buscavam a manutenção de uma minoria elitizada no exercício do poder (Souza, 2017), ainda dificultam os processos de transformação dentro da estrutura educacional acadêmica. No entanto, é inegável que, inúmeras ações vêm sendo desempenhadas, gerando mudanças no que diz respeito ao acesso, à permanência e às experiências de ensino/aprendizagem na universidade, e no âmbito específico desta pesquisa, no processo de formação de professores de Dança que o curso de Licenciatura em Dança da UFBA oferece.

⁴³ Educação inclusiva é aquela que garante a qualidade de ensino educacional a cada uma das pessoas estudantes, reconhecendo e respeitando a diversidade e respondendo a cada uma de acordo com suas potencialidades e necessidades. Assim, uma escola somente poderá ser considerada inclusiva quando estiver organizada para favorecer a cada pessoa, independentemente de etnia, sexo, idade, deficiência, condição social ou qualquer outra situação. Um ensino significativo é aquele que garante o acesso ao conjunto sistematizado de conhecimentos como recursos a serem mobilizados (Brasil, 2004, p. 7).

A formação de um oásis em um ambiente desértico, consoante a análise geográfica, acontece em virtude da ação do vento, que proporciona o deslocamento de grande porção de areia, desbastando o solo em determinada região e, com isto, fazendo com que se acesse um nível próximo ao do lençol freático subterrâneo. É também o vento o agente que emprega força para moldar rochas, que são formações comuns no deserto, gerando fendas por onde a água encontra passagem, podendo assim emergir do subterrâneo do lençol freático até a superfície. Há também divergências entre o tipo de solo encontrado nesses territórios, pois, diferente do restante do deserto, que possui solo arenoso, os oásis possuem solo argiloso, o qual detém maior capacidade de absorção de água, sendo assim possível cultivar vegetais. O oásis, é, portanto, caracterizado por ser uma porção não condizente com a realidade de um local. Entretanto, tem com ela profunda ligação, por justamente nela se criar.

A metáfora deserto-oásis foi abordada por Hannah Arendt no texto *De deserto e de oásis* inserido como epílogo da compilação de textos *O que é Política* (1998), publicação póstuma de manuscritos de Arendt, organizados por Ursula Ludz. A filósofa assevera que vivemos em um deserto, colocando este termo em referência ao mundo contemporâneo. Ela aborda que infelizmente nos habituamos e reproduzimos os desertos, inclusive o político. Aponta ainda que somos também capazes de constituir oásis, como brecha, ruptura, promovendo mudanças às condições impostas como norma.

Cognitivamente, é possível compreender como oásis coisa, local ou situação que, em um meio hostil ou numa sequência de dissabores, proporciona prazer, segurança e condições de sobrevivência. Esse modo de compreender uma coisa por outra é um modo cognitivo no sentido que é uma forma de o corpo, ou seja, a pessoa, conhecer.

A metáfora oásis, trazida por Hannah Arendt, não é apenas uma figura de linguagem verbal. Ela emerge em razão de um modo de operar que é o procedimento metafórico do corpo (Rengel, 2007, 2015).

[...] as metáforas, bem como outras figuras de linguagem verbal, só acontecem porque há uma elaboração metafórica do corpo, ou seja, afirma que agimos por procedimento metafórico. Partindo desse pressuposto, reafirmamos a necessidade de estarmos atentos para nossa maneira de atuar com as metáforas. O procedimento metafórico é uma comunidade em permanência das conexões neurais, do sensório-motor, das abstrações que ocorrem no/com o corpo. Enquanto processo comunicacional e cognitivo do corpo, possui uma característica global, atuando de modo intermediário

entre o sensóriomotor e as experiências subjetivas (Rengel; Karlos, 2014, p. 10).

Indagando acerca dos ambientes educacionais almejados, esta pesquisa alvitra a metáfora de um Oásis Educacional, que propõe a reflexão e ação sobre a possibilidade de, dentro dos ambientes de aprendizagemensino, podermos oferecer o que não é suprido fora deles. A escola é, geralmente, o primeiro meio social, afastado do núcleo familiar, que vivenciamos, e muitas vezes, onde as pessoas podem, pela primeira vez, exercer a plenitude de seus direitos. A escola deve, sim, conferir educação, mas também acolhimento, alimentação, amor e afetuosidade, fatores determinantes para o desenvolvimento e a emancipação das pessoas.

A escolha da abordagem da reflexão dos cenários desejados para a educação e os processos de formação se estabelecerem através da metáfora do oásis se justifica no que coaduna com o entendimento perceptual que as metáforas exercem no corpo. Partindo do que colocam Rengel e Karlos, as interpretações que estabelecemos, fruto do procedimento metafórico do corpo, nos permitem percepções que não seriam possíveis se não houvesse o emprego do uso das metáforas. As metáforas, sejam elas linguísticas ou gestuais, são, portanto, no universo das linguagens, imprescindíveis, e estruturaram nossas atividades culturais cotidianas.

A coragem e a força de vontade em estabelecer condições de oásis em meio às realidades que, para muitos, são percebidas como tácitas, nos encaminham para seguir empregando ações de emancipação e afetuosidade nos ambientes educacionais. Afastando-nos de uma concepção compulsória sobre como devemos agir, sem aceitarmos as premissas de violência e dominação. Arendt coloca que o nosso desafio não é o de nos conformarmos com o deserto e aprendermos a viver nele, mas o de produzir e inspirar oásis em meio ao deserto, não como espaços de refúgio, pelo contrário, como reais “[...] fontes vivas que nos capacitam a viver no deserto sem nos reconciliarmos com ele” (Arendt, 1998, p. 180).

Dessarte, impõe-se afirmar que, nenhum equipamento educacional deveria continuar sendo visto como instrumento de controle e exclusão. Michel Foucault (2014), em obra já referenciada, aborda o que ele chama de “procedimentos de exclusão”. São esses procederes diferentes formas pelas quais as pessoas são tolhidas em suas possibilidades de participar da produção e circulação dos discursos.

Esses mecanismos são exteriores ao e se localizam na própria sociedade. O autor coloca que um desses mecanismos se configura na seleção institucionalizada.

Podemos observar que esse ritual de exclusão, como Foucault coloca, se apresenta nas escolhas dos currículos ofertados, nos processos formativos, por exemplo. Ao evidenciar determinados conhecimentos, pessoas e ações, em detrimento de outras, são excluídas aquelas que não acessam ao recorte escolhido. Dessa maneira, certos discursos são permitidos, enquanto muitos são silenciados.

Os espaços educacionais mantêm como herança das práticas tradicionalistas de ensino/aprendizagem hábitos de linguagem e abordagens didáticas que reverberam e reproduzem ações excludentes e controladoras, expondo corpos a injustiças e interdições diversas. Desta forma, os ambientes que deveriam oportunizar a construção de conhecimento (de si e do mundo) se mostram como um dos primeiros espaços de opressão vivenciado por pessoas que, por uma ou várias circunstâncias, não se enquadram às normas instauradas e demarcadas por lógicas sociais machistas/patriarcais, racistas, capacitistas, etaristas e heterocisnormativas (Santana; Gonçalves, 2022, p. 2).

É ação esperada, que escolas e universidades tenham o compromisso de estar atentas, empenhadas, para não abrigar e acobertar situações de exclusão, desamparo e violência. Para tanto, é importante que se realizem atuações voltadas às perspectivas afetuosas, que prezem por relações interpessoais saudáveis e construções de conhecimento emancipadoras. Ambientes educacionais, da educação básica até o ensino superior, que se propõem emancipatórios, buscam o desenvolvimento humano e este não pode acontecer em circunstâncias violentas. É uma ação pedagógica construir espaços afetuosos de ensino/aprendizagem, principalmente dentro do ensino público, onde está, em sua maioria, pessoas às quais já são negados muitos direitos e acessos.

Vivemos um momento de premência de inclusão e não de exclusão, de envolvimento e participação coletiva, principalmente dos jovens, os potenciais protagonistas de futuras perspectivas e mudanças. Com a certeza de quem vivencia e experimenta um processo vivo, atual e transformador, entendemos que novas perspectivas pedagógicas mostram-se como irrefutáveis frente à contemporaneidade e ao complexo contexto em que nos inserimos (Projeto Político Pedagógico do Curso de Graduação em Dança da UFBA, 2023, p. 20, 2023).

No curso de quase duas décadas dedicadas à educação, convivendo em diferentes ambientes de aprendizagem, considero pertinente pontuar que os afetos gerados nas relações educacionais têm sido muitas vezes relacionados às

perspectivas negativas, como agressividades, frustrações, conflitos, exclusões, resistência às mudanças e dificuldades de comunicação. Assim sendo, em uma sociedade desestruturada pela desigualdade social, assolada pela pobreza, que priva boa parte da população do acesso ao básico, torna-se ainda mais necessário uma ação docente empenhada em ações que contribuam para as escolas resistirem enquanto um espaço de perspectivas positivas, de amor, acolhimento, nutrição (em amplo sentido) e respeito. Dessa forma, destaca-se a importância dos espaços de formação de professoras e professores estarem empenhados em problematizar a educação contra-emancipatória e excludente, e, ainda mais importante, em criar estratégias de ação e enfrentamento às situações adversas que se apresentam.

Nossos procedimentos – que afirmamos serem, de fato, uma conexão empírica sistemática de teoriaprática (e de novo, neologizamos, pois nossa compreensão é implicada de modo indissociável) – em tão dispares espacialidades que coexistem com tantos e diversos corpos se vinculam a agir em igualitarismo, em fraternidade, em amizade, em convivência (AGAMBEN, 2009). Dizemos ainda, que ao reconhecer nossas diferenças e ao nos engajarmos veementemente nas ações de efetivação das leis, diretrizes e resoluções muito recentes do nosso país, o que está imanente na nossa elaboração, mesmo que insuficiente, sempre, é uma ação implicada (Rengel, Lucena; Gonçalves, 2016, p. 146).

As instituições educacionais também precisam estar atentas à sua função de mostrar às pessoas estudantes, principalmente aquelas sujeitas às múltiplas vulnerabilidades, que existem outras formas de ser e estar no mundo, que outras realidades existem para serem vividas. A escola, ao se comprometer com tais perspectivas, se torna um oásis na vida de crianças, jovens e adultos, e traz consigo a potência de ser um sopro de vida, de atenção e de amparo, um divisor de águas que propicia mudanças, que quebra com a realidade, presente e futura, preestabelecida para boa parte da população. Considero que, para estabelecer uma escola como oásis educacional, há de se pretender alcançar um equilíbrio aprazível na busca pelo conhecimento, onde se fazem necessárias a dedicação e uma abertura ao sensível.

A esfera do sentir/sensível, não é nem apenas estimulante nem apenas coadjuvante, mas, sobretudo, estruturante nos processos de sedimentação do saber/conhecer, dos Sentidos, conjuntamente com a esfera do racional. O sentir e o inteligir são dois modos e níveis diferenciados de um mesmo processo de percepção, de apreensão e de compreensão. Existe uma codeterminação/coimplicação originária entre sensível e inteligível. Pensamos sentindo e sentimos inteligindo, simultânea e alternadamente. A inteligência é um compósito híbrido

de senciente e de pensante. O sentir é inerente ao próprio inteligir (Araújo, 2009, p. 203).

Não é novo afirmar, porém, é relevante que continuamente se faça: os espaços educacionais não podem continuar perpetuando lógicas violentas e controladoras de ensino/aprendizagem. Desse modo, enfatizo que optar por linguagens contaminadas por sentimentos de amor, empatia e alteridade é uma perspectiva de repensar a lógica comunicativa entre as pessoas envolvidas, entre a pessoa estudante e a pessoa docente, por exemplo. É acima de tudo uma atitude ética, de valorização e respeito a cada pessoa.

Tais conclusões remetem ao necessário exercício de repensar as ações formativas dos professores e das professoras de Dança. Os atravessamentos impostos pelas atuais pautas sociais emergentes solicitam outros modos de aprender/ensinar Danças, e por isto, precisam fazer parte do debate acerca de outras abordagens metodológicas, de currículo e de relação entre pessoas docentes e estudantes. Acerca disso, coloca a profa. Dra. Márcia Virgínia Mignac da Silva:

Assim, as primeiras leituras acerca dos objetivos da atuação docente iniciada no estágio, indicavam uma tendência em priorizar a instrumentalização do licenciado em dança para uma ação investigativa sobre a prática, perspectivando a construção de proposições que dialogassem com diferentes contextos educacionais. Nesse sentido, o eixo norteador buscava desenvolver no aluno-estagiário a capacidade de criar e testar procedimentos metodológicos próprios, que atendessem ao planejamento pedagógico e aos planos de ensino. Ocorre que, ao mesmo tempo que essas diretrizes consolidaram um protagonismo docente eficiente, em relação ao desenvolvimento de ações teórico-práticas criativas e o contexto de atuação, por outro lado, parece que não houve uma ampliação satisfatória do espectro de análise da cartografia política, capaz de acompanhar as mudanças ocorridas. Justamente para refletir em que medida os corpos respondem as investidas de captura e modalização, na atual fase do capitalismo. Situação que demanda a urgência em analisar criticamente a atuação docente, considerando o mundo produzido pelo neoliberalismo e “mediatização” das relações sociais (Silva, 2017, p. 4).

Se não foi empregado um projeto de educação emancipadora contundente e eficaz no século passado, é dever das escolas empreender no século XXI uma educação que liberta e engrandece pessoas. Defendo que todo ambiente de formação precisa ser um oásis na vida das pessoas, em meio a aridez de um deserto de falta de oportunidades, fruto de um passado no qual a escassez de desenvolvimento era

um projeto para exercer o domínio, e de um presente neoliberal que aprofunda os abismos das históricas desigualdades socioeconômicas.

É inaceitável que espaços educacionais sejam povoados por gritos, ameaças, desrespeito ou qualquer outra ação de violência. Esta máxima deve pautar o compromisso de seu corpo docente e gestor e, obviamente, estender-se ao seu público discente, em uma corresponsabilidade de afetuosidade e respeito. Afinal, o oásis deve funcionar como tal para todas as pessoas envolvidas, e não trazer sofrimento à nenhuma delas.

A relação dinâmica e mutável do espaço-tempo no contexto atual estabelece a cada momento, significados e representações complexas e originais, provocando a quebra de conceitos e paradigmas, gerando insegurança, desconforto e conflitos pessoais e/ ou coletivos. O despreparo para lidar e compreender esta realidade indica que, diante dos inúmeros e diversificados conhecimentos e informações produzidos e velozmente circulados, os tradicionais modelos de educação tornaram-se incapazes de suprirem tais demandas. O desenvolvimento de novas e interativas competências surge também como forma de capacitação na educação e na contemporaneidade (Projeto Político Pedagógico do Curso de Graduação em Dança da UFBA, 2023, p. 20, 2023).

Atendo-se ao recorte desta pesquisa, pode-se concluir que fomentar uma formação em prol dos princípios necessários à emancipação e à autonomia valoriza e enaltece o potencial humano em suas esferas sensíveis. Recuperando a reflexão proposta por Miguel Araújo, destaco que na valorização das práticas afetuosas de convivência traçamos caminhos, mediante os aprendizados coletivos, que não dissociam saberes e sentires.

Ao procurarmos cuidar da corporeidade, das afecções, afirmindo suas potências que vivificam e humanizam, podemos potencializar posturas e relações imbuídas de despojamento e de simpatia que implicam tanto os processos de crescimento pessoal quanto interpessoal, e que projetam ambientes, relações e ações educativas estimuladoras e aprazíveis. Podemos instalar entre-lugares educativos em que a simpatia e a empatia nos co-movem mediante a tecelagem de teias abertas que enredam ritos de iniciação às aprendências da afetividade humana. Afetividade humana em suas expressões afirmadoras da cromaticidade e das in-tensidades afeccionais do existir, do coexistir. (Araújo, 2009, p. 212).

A complexidade do educar no Brasil, desde a educação básica ao ensino superior, perpassa por modos de ação fundados em uma atmosfera histórica, política e cultural que nos contamina de forma brutal. Tecer ações de educar com cuidado à sensibilidade e ética supõe reestabelecer a dignidade a todas as pessoas, que deveria

ser um direito inegociável, mas configura-se ainda como almejo, desejo para o futuro. Se não partirmos para ação e atuarmos na modificação do presente educacional, estaremos ainda preconizando o futuro. Com os aprendizados provenientes de experiências que apontam a essa direção se organiza o discurso estabelecido na próxima seção desta tese.

4 DISCURSOS EM EXPERIÊNCIAS: TECENDO ESTRATÉGIAS DE TRANSFORMAÇÃO E EMANCIPAÇÃO

Nesta terceira seção, a tese age com sua proposição de linguagem afetuosa ao trazer as experiências desenvolvidas pelas pessoas estudantes no curso de Licenciatura em Dança da UFBA, na etapa que engloba os estágios docentes supervisionados. Os estágios analisados no recorte desta pesquisa aconteceram na disciplina Prática da Dança na Educação e no Programa Residência Pedagógica.

O conhecimento que aqui é abordado se constrói nessas experiências, vivenciadas pelas pessoas em formação docente em Dança, que atuam nos estágios, e que agregam experiências estabelecidas durante todo o curso e no movimento de suas vidas. O termo “experiência” envolve também em sua expansão a experiência do pensamento, da reflexão. Assim, a pesquisa dá atenção à experiência em sua profundidade, conexão, autenticidade e narrativa (Benjamim, 1994). Ela é realizada nas trocas entre agentes da pesquisa, na variedade e pluralidade das pessoas e dos contextos aqui apresentados.

Vivemos uma realidade impactada pelo avanço constante das tecnologias, que afetam diretamente as relações e as trocas estabelecidas. Nesse processo, as informações, por vezes, são rapidamente difundidas e modificadas, o que pode acarretar na fragmentação da experiência e na perda das narrativas (Benjamin, 1994). Walter Benjamin, no início do século XX, publicou suas reflexões filosóficas sobre a efemeridade das experiências humanas e alertou sobre o risco do aceleramento ou até mesmo da ausência do compartilhamento e da difusão de informações nos processos de construção de conhecimento e cultura. Tais apontamentos podem ser interpretados sob uma percepção atual e contribuir para a justificativa da abordagem adotada e análise do contexto estudado.

Quando as vivências são efêmeros momentos isolados e não são mais compartilhadas ou transmitidas, não permitem deixar marcas duradouras nas vidas das pessoas (Benjamin, 1994). No que tange a esta pesquisa, a preocupação em não repetir ações opressoras e dominadoras na educação concorda com a relevância do compartilhamento das experiências, no sentido que denunciam práticas violentas e impulsionam para construção de outras realidades de aprendizagemensino.

Ao problematizar, fomentar e defender a importância dos conhecimentos produzidos nas instituições educacionais e do compartilhamento dos discursos

construídos pelas pessoas autoras nas comunicações de linguagens, advindas dessas experiências, justifica-se a escolha deste enfoque. Ao dedicar atenção a esse contexto formativo, verifica-se a importância da superação das dicotomias e dualidades que o atravessam, com intuito de construir processos de formação coesos, em imbrincada articulação entre a universidade e a sociedade. Não se ater a tais questões fragiliza a formação inicial de professores e prejudica a conquista da autonomia e da emancipação. Acerca dessa percepção, retomo o pensamento de Silva:

Sobre esse ponto de vista, o excesso de informações associado ao aumento na velocidade de exposição, paralelo as condições de vida que o capitalismo produz, suscita questionar qual o papel da educação, mais ainda quando pública, se não for para lutar contra uma concepção de mundo baseada na sociedade mercantil. Haja vista, uma reprodução do ethos capitalista e neoliberal nas práticas educacionais (Silva, 2017, p. 4).

Os estágios são oportunidades de experimentação da vivência profissional para quem está em processo de formação. Ocorrem dentro dos ambientes de atuação, sob a orientação e acompanhamento de um profissional já habilitado (Pimenta; Lima, 2006). A ação do estágio precisa ser compreendida como parte do processo de formação, e permear todo o caminho do curso de Licenciatura, como abordam Selma Pimenta e Maria Socorro Lima (2006). As autoras propõem a reflexão sobre a perspectiva dicotômica, que por vezes é compreendida na formação de professoras e professores, que separa teoria e prática, e pensa a ação de estágio dissociada dos demais componentes curriculares.

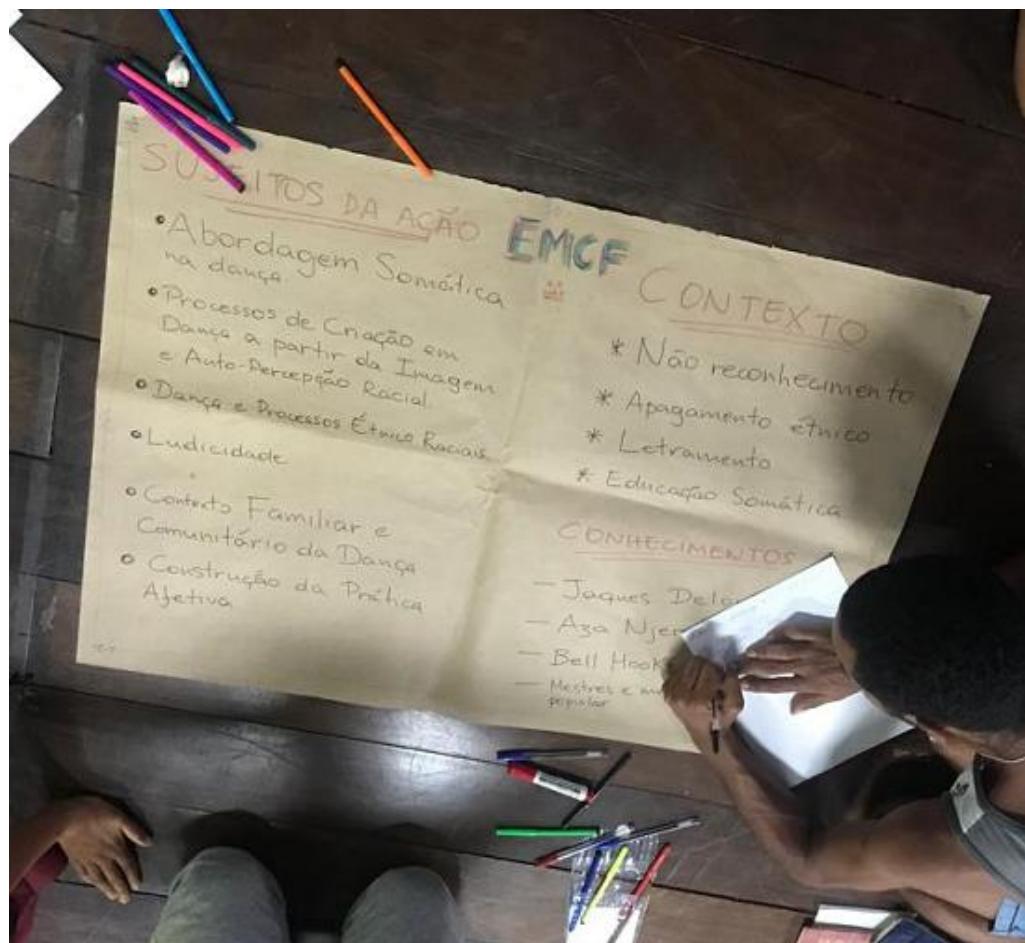
O que pode ser conseguido se o estágio for uma preocupação, um eixo de todas as disciplinas do curso, e não apenas daquelas erroneamente denominadas ‘práticas’? Todas as disciplinas, conforme nosso entendimento, são ao mesmo tempo ‘teóricas’ e ‘práticas’. Num curso de formação de professores, todas as disciplinas, as de fundamentos e as didáticas, devem contribuir para a sua finalidade que é a de formar professores, a partir da análise, da crítica e da proposição de novas maneiras de fazer educação. Nesse sentido, todas as disciplinas necessitam oferecer conhecimentos e métodos para esse processo (Pimenta; Lima, 2006, p. 13).

As ações realizadas pelas pessoas estudantes, em seus processos de estágio docente, podem ocorrer com maior ou menor duração, dependendo das diferentes possibilidades de inserção em programas, que permitem um aprofundamento e dilatação do período de atuação nas escolas. Para além do tempo de duração, outra

característica diz respeito ao direcionamento e à orientação pedagógica destas ações. Os estágios podem ser conduzidos de maneira a produzir registros estruturados em formatos de diários de bordo e relatórios com cunho crítico-reflexivo, bem como mediar momentos de troca, incentivando o compartilhamento das particularidades de cada experiência.

4.1 EXPERIÊNCIAS DE ESTÁGIO DOCENTE NOS PROCESSOS DE FORMAÇÃO: RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA E PRÁTICA DA DANÇA NA EDUCAÇÃO

Figura 9 – Atividade de planejamento pedagógico colaborativa entre residentes, professoras preceptoras e docente orientadora em 2022



Fonte: Acervo pessoal.

Na coerência da linha de pesquisa à qual se vincula esta investigação – Dança corpo e cognição –, é fato constatar a continuidade que o dualismo corpo x mente instaura nas compreensões de mundo. Ele, o dualismo, se mostra em dicotomias as mais diversas e dispares. Uma delas é a que o educador Dermeval

Saviani⁴⁴ (2009) aponta em uma reflexão acerca da formação de professores no Brasil. Trata-se da dicotomia entre dois modelos de formação docente, o centrado nos conteúdos culturais-cognitivos e aquele referido ao aspecto pedagógico-didático (Saviani, 2009).

Para Saviani, essa dicotomia, que ele descreve se instaurar entre forma e conteúdo, nos coloca de frente para um antigo dilema que é sobre qual vertente pedagógica adotar como princípio para formação de educadores no Brasil. O autor aponta alguns possíveis caminhos para nos afastarmos da dualidade presente neste seguimento formacional, no qual destaca a necessidade de aproximarmos os docentes em formação do trabalho desenvolvido no chão das escolas.

Considerando-se que o dilema resultou da dissociação de aspectos indissociáveis do ato docente, logicamente a saída do dilema implica a recuperação da referida indissociabilidade. Uma vez que a dissociação se deu por um processo de abstração, para recuperar a indissociabilidade será necessário considerar o ato docente como fenômeno concreto, isto é, tal como ele se dá efetivamente no interior das escolas (Saviani, 2009, p. 151).

Os processos de formação de docentes nas universidades no Brasil tem passado por transformações de diferentes esferas e demonstram avanços positivos ao proporcionar experiências ampliadas de preparação para o ingresso na carreira educacional. Diferentes ações políticas colaboram no sentido da ampliação e da manutenção de processos formacionais dos educadores. Um exemplo são as constantes revisões acerca das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica. Essa legislação define fundamentos, princípios, base comum nacional, perfil do egresso, estrutura e currículo a serem observados nas políticas, na gestão e nos programas e cursos de formação, bem como no planejamento, nos processos de avaliação e de regulação das Instituições de Educação Superior - IES que as ofertam (Brasil, 2024, p. 1).

⁴⁴ Demeval Saviani nasceu em Santo Antônio de Posse, São Paulo, em 1943. Professor, filósofo e pedagogo brasileiro, é professor emérito da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), professor emérito do CNPq e coordenador geral do grupo de estudos e pesquisas “História, Sociedade e Educação no Brasil”. Demeval Saviani é o idealizador da teoria pedagógica por ele denominada *Pedagogia Histórico-Crítica*. Em sua teoria, em contraponto ao modelo conteudista de ensino, defende o acesso ao conhecimento sistematizado e sua compreensão por parte do estudante como instrumento de reflexão e transformação da sociedade.

Dentre algumas políticas nacionais que colaboram nesse sentido, destaca-se o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID⁴⁵, e o Programa de Residência Pedagógica, ambos apoiados e financiados pela CAPES. Esses programas, oportunizam aos graduandos contato com as realidades escolares, otimizando sua qualificação como profissionais da educação. Importante citar também o Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica - PARFOR (CAPES), que incentiva a formação de professores que ainda não têm um curso de graduação, ou que atuam em áreas diferentes de sua formação inicial, e os Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente.

Ao participar dessas experiências, bem como das vivenciadas nos estágios curriculares obrigatórios, os futuros professores podem se relacionar com o ambiente e o cotidiano escolar. Ao conhecer o funcionamento interno de uma unidade educacional na perspectiva de pessoa professora, os estagiários, inevitavelmente, se deparam com diversas situações desafiadoras que emergem dos contextos e das relações educacionais.

Dessa maneira, questionamentos atravessam os processos de formação docente: Como encarar os inúmeros problemas de organização do espaço escolar, de gestão, da falta de profissionais, de incentivo e valorização salarial da carreira docente na educação básica? O que deve ser conservado e o que precisa ser modificado na educação brasileira? Quais as possibilidades de desenvolver processos de autonomia e emancipação?

Esta etapa da pesquisa apresenta uma análise acerca dos trabalhos de conclusão de estágio e relatório finais da Residência Pedagógica, desenvolvidos pelos estudantes estagiários e bolsistas da residência. Vale ressaltar que mesmo escritos após as experiências de formação de professores – realizadas no chão das escolas públicas municipais da cidade de Salvador, Bahia – são trabalhos nos quais a escrita é tida também como experiência. Este enfoque se inter-relaciona com as ações docentes realizadas por mim nos últimos anos, a saber: coordenação do Programa

⁴⁵ O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, mais conhecido pela abreviação PIBID, é uma política governamental de formação de docentes em nível superior e valorização do magistério que integra a Política Nacional de Formação de Professores do Ministério da Educação (via Decreto n.º 7.219/2010 e Portaria 096/2013). Tem por finalidade fomentar a iniciação à docência, contribuindo para o aperfeiçoamento da formação de docentes em nível superior e para a melhoria de qualidade da educação básica pública brasileira, proporcionando a inserção no cotidiano das escolas públicas de educação básica para os discentes dos cursos de licenciatura.

Residência Pedagógica e orientação dos estágios curriculares obrigatórios à formação das pessoas licenciadas em Dança no componente Prática da Dança na Educação, no curso de Licenciatura da Escola de Dança da UFBA.

Outro aspecto a ser pontuado diz respeito aos processos de formação continuada, possibilitados também pelos programas já citados, que envolvem, além dos sujeitos inseridos na universidade (docentes orientadores e licenciandos), professoras e professores que já atuam na educação básica. Essa relação estabelecida proporciona transformações e aponta para a importância de uma formação permanente de professores, como traz Freire:

A educação é permanente não porque certa linha ideológica ou certa posição política ou certo interesse econômico o exijam. A educação é permanente na razão, de um lado, da finitude do ser humano, de outro, da consciência que ele tem de sua finitude. Mais ainda, pelo fato de, ao longo da história, ter incorporado à sua natureza não apenas saber que vivia, mas saber que sabia e, assim, saber que podia saber mais. A educação e a formação permanente se fundam aí (Freire, 2007, p. 20).

As reflexões sobre o tema da formação de professores, devido à sua complexidade, despertam dúvidas e incertezas, mas também impõem a busca por novos caminhos e estratégias de permanência. A partir desses questionamentos e das análises desenvolvidas, serão debatidos indicativos que apontam para ações que colaboram ao desenvolvimento de uma educação libertadora e transformadora (Freire, 1987).

Perceber que a formação docente é um processo que se faz em complementaridade entre ensino superior e educação básica é uma ação didática que acolhe as transformações, das pessoas e da sociedade. Para isso, mostra-se relevante destacar também a importância dos programas de pós-graduação (acadêmicos e profissionais), por possibilitar outras experiências de formação àqueles que já atuam como professores.

Para além da implementação de projetos de convênio entre a Universidade e os equipamentos educacionais estaduais e municipais, aponta-se também a possibilidade de trabalhar nos cursos de licenciatura a concepção de uma formação docente que se entende continuamente inacabada. Professoras de Dança da rede municipal de ensino, participantes dos programas de Residência Pedagógica e de Iniciação à docência, por exemplo, em sua grande maioria, ingressaram nos programa de pós-graduação em Dança da UFBA. Assim, ao reestabelecer aproximação com a

universidade, dão seguimento às suas formações docentes, desenvolvendo pesquisas voltados ao tocante da educação que contribuem com esta área de conhecimento.

Assim como a compreensão do não dualismo nos emancipa, modifica e age no nosso estar no mundo (Rengel, 2007), o nosso entendimento do ser/estar docente, nos movimenta e questiona. Adotar a perspectiva de um processo de formação docente contínuo e emancipatório nos oferece caminhos para lidar com as novas descobertas nas diferentes áreas do conhecimento e com as variedades infinitas relacionadas aos modos de existir e se relacionar, construídas pelas diferentes gerações. Defendemos, portanto, que essa apreensão se baseia no respeito às histórias de vida de cada pessoa, bem como na ética e na afetuosidade.

Como professoras e professores de dança, percebemos o movimento como um estado extremamente precioso. Assim é nossa existência, e assim são as identidades docentes, contínuas, fluídas em movimento e constante renovação. Trago essa percepção que defende a mudança e a transformação como condição natural de existência para defender a adoção de linguagens afetuosas.

Fazendo uma autocritica, percebo que, por vezes, assumi a postura autoritária que hoje tanto me incomoda, e tanto denuncio. Compreendendo que somos pessoas professoras em estado de constante formação e transformação, aceitamos que nenhuma decisão, atitude, ou concepção sobre nós mesmos, ou sobre nossas ações didáticas precisa (ou pode) ser fixa.

Dentro do curso de licenciatura em Dança da Universidade Federal da Bahia, em coadunação com o que apontam as Diretrizes Nacionais Curriculares para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica – cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados e cursos de segunda licenciatura, busca-se fomentar a percepção da atuação docente na educação básica como uma perspectiva profissional digna e desejada.

Dentre os princípios apontados nessas diretrizes (Brasil, 2024), destacam-se algumas considerações que se articulam com os pressupostos defendidos nesta pesquisa:

- A formação inicial de profissionais do magistério da Educação Básica deverá considerar a integralidade do sujeito em formação e do próprio

fenômeno educativo, articulandoas dimensões científica, estética, técnica e ético-política inerentes aos processos pedagógicos;

- A presença de sólida formação que propicie o conhecimento dos fundamentos epistemológicos, técnicos e ético-políticos das ciências da educação e da aprendizagem e que permita ao futuro profissional do magistério o desenvolvimento das capacidades de análise e reflexão sobre as práticas educativas e sobre a progressão e os processos de aprendizagem e o aprimoramento constante de suas competências de trabalho;
- A articulação indissociável entre a teoria e a prática no processo de formação dos profissionais do magistério, fundamentada no exercício crítico e contextualizado das capacidades profissionais, a partir da mobilização de conhecimentos científicos, pedagógicos, estéticos e ético-políticos, assegurados pela indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão e pela inserção dos licenciandos nas instituições de Educação Básica, espaço privilegiado da práxis docente;
- A existência de um projeto formativo nas IES estruturado a partir de bases teórico- epistemológicas, estéticas, ético-políticas, metodológicas e técnico-pedagógicas com caráter transformador, emancipador e humanizador e que reflita a especificidade e a multidimensionalidade da formação dos profissionais do magistério da educação escolar básica, assegurando organicidade ao trabalho das diferentes unidades que concorrem para essa formação;
- A equidade no acesso e na permanência dos licenciandos nos programas e cursos de formação inicial de profissionais do magistério, contribuindo para a redução das desigualdades sociais, regionais, étnico-raciais, de gênero e de qualquer outra natureza;
- A compreensão de que profissionais do magistério da educação escolar básica são agentes motivadores e impulsionadores de formação e transformação das identidades, sociabilidades e dos repertórios culturais dos seus estudantes e o reconhecimento desta relevância nos PPC das licenciaturas, prevendo estratégias de ampliação, e diversificação do acesso dos licenciandos às informações, vivências e experiências culturais diversificadas;
- O compromisso de que a formação dos profissionais do magistério busque contribuir para a consolidação de uma nação soberana, democrática, justa, laica, inclusiva e que promova a emancipação dos indivíduos e grupos sociais, atenta ao reconhecimento e à valorização da diversidade e, portanto, contrária a toda forma de discriminação;
- A liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte, o saber e o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas;
- Processos formativos que visem contribuir para o exercício e o desenvolvimento dos profissionais para o magistério, a partir de uma

visão ampla e sistêmica do ensino, da aprendizagem e da avaliação que possibilitem, nos licenciandos, o desenvolvimento de condições para:

- a) O exercício do pensamento crítico, a resolução de problemas, o desenvolvimento da comunicação efetiva, o trabalho coletivo e interdisciplinar, a criatividade, a inovação, aliderança e a autonomia; e
- b) O reconhecimento dos diferentes ritmos, tempos e espaços do futuro estudante da educação escolar básica, considerando as dimensões psicossociais, histórico-culturais, afetivas, relacionais e interativas que permeiam a ação pedagógica.
- Cursos e programas de formação dos profissionais do magistério da educação escolar básica construídos em consonância com as mudanças educacionais e sociais, acompanhando astransformações gnosiológicas e epistemológicas do conhecimento.

Observa-se nas premissas trazidas pelas diretrizes nacionais uma preocupação com aspectos relacionados à emancipação e autonomia, bem como com as tendências pedagógicas progressistas. Demarcando que processos com relevância humana e social devem balizar as experiências de aprendizagem no na educação básica brasileira, as diretrizes nacionais colaboram para a efetivação de práticas educacionais transformadoras das pessoas e da sociedade.

Indagando acerca do que pode atualmente (em 2025) a pessoa professora de Dança construir e contribuir dentro dos espaços educacionais em que se insere, destaco a importância dos programas institucionais de capacitação docente, ao que, no recorte da próxima subseção, será trazido em evidência o Programa Residência Pedagógica. Buscando incentivar a formação de professores da educação básica, valorizar o exercício do magistério como escolha profissional e promover a integração entre instituições de Ensino Superior e da educação pública básica, atuou, de 2018 a 2024, o programa de capacitação profissional Residência Pedagógica.

4.1.1 Programa Residência Pedagógica (CAPES)

O Programa de Residência Pedagógica (RP) integrou, de 2018 a 2024, a Política Nacional de Formação de Professores, uma das políticas públicas fomentada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Desse modo, as atividades propostas na RP intensificaram a relação entre universidade e educação básica, proporcionando ao estudante de licenciatura uma experiência

ampliada no contexto das escolas e salas de aulas. Abaixo, estão listados os objetivos propostos pelo programa:

- (I) o aperfeiçoamento da formação dos discentes dos cursos de licenciatura, por meio das atividades propostas que possam fortalecer o campo da prática, utilizando coleta de dados e diagnósticos, contribuindo para o ensino e a aprendizagem escolar;
- (II) induzir a reformulação da formação prática nos cursos de licenciatura, tendo por base a experiência da Residência Pedagógica;
- (III) fortalecer, ampliar e consolidar a relação entre a Instituição de Ensino Superior e a escola, promovendo sinergia entre a entidade que forma e a que recebe o egresso da licenciatura, intensificando o papel das redes de ensino na formação de professores;
- (IV) por fim, promover a adequação dos currículos e propostas pedagógicas dos cursos de formação inicial de professores da educação básica às orientações da Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018, p. 1).

Figura 10 – Programa residência Pedagógica, subprojeto Dança Núcleo 1. Escola Municipal Tereza Cristina, 2023



Fonte: Acervo pessoal.

No Programa Residência Pedagógica, assim como nos estágios supervisionados, diferentes agentes atuaram em uma perspectiva de complementaridade. O programa, entretanto, delimitava em seu edital quais as atribuições atinentes e quais os critérios necessários para ocupar cada função, além de estabelecer uma bolsa de remuneração específica a cada agente, fator de extrema relevância para a permanência das atividades. Ao conceder incentivo financeiro por meio de bolsa às funções de coordenação institucional, coordenação de área de subprojeto, professor preceptor (que desempenha supervisão no ambiente escolar) e residente docente, possibilitou-se uma maior dedicação às ações específicas de cada agente em suas funções.

É importante informar que o professor preceptor também participou das ações desenvolvidas nos encontros formativos, durante os dezoito meses, que aconteceram na unidade acadêmica do curso de Licenciatura. Ao participar dessa experiência ampliada, permitiu-se que o professor que recebeu e acompanhou o estagiário na escola de educação básica atuasse cotidianamente nas etapas de planejamento e reflexão, realizadas na universidade.

Tendo a oportunidade de troca e co-construção dos processos, durante um ano e meio, a tríade docente orientador-professor preceptor-bolsista residente teve a possibilidade de se implicar de maneira coesa, desenvolveu laços afetuosos e cooperou em prol do desenvolvimento das práticas docentes na Escola. Essa compreensão permitiu repensar o papel dos docentes atuantes na educação básica como co-partícipes dos processos de formação inicial nas licenciaturas:

Apontamos que o estágio curricular supervisionado é uma iniciação à docência para os estagiários, mas também para os professores-colaboradores. Para os estagiários, a iniciação se dá na descoberta de que ensinar não é fácil, pois significa levar a criança, o adolescente, o jovem ou o adulto a conhecer novos mundos. Esta questão é destacada no estudo de Cyrino (2012), que ao propor um papel ativo da escola na formação de seu futuro professor, constatou nos estágios diversas possibilidades de formação inicial e continuada, quando os estudantes estão vivenciando uma pequena parte do que é ser professor, aprendendo o cotidiano escolar, bem como aspectos da docência. Por sua vez, os professores-colaboradores descobrem uma nova tarefa para além do ensinar alunos, tornando-se partícipes do processo de formação de novos professores. (Iza *et al.*, 2014, p. 8).

Ao fomentar projetos institucionais de residência pedagógica implementados pelas Instituições de Ensino Superior, o programa se destacou pela contribuição ao aperfeiçoamento da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura.

Possibilitando a atuação do estudante residente por até dezoito meses, o programa intentou estabelecer o fortalecimento e aprofundamento da experiência de estágio docente dos futuros professores em formação. As experiências possibilitadas pela atuação como residente contribuíram para a construção da identidade profissional docente dos licenciandos.

A presença de uma identidade própria para a docência aponta a responsabilidade do professor para a sua função social, emergindo daí a autonomia e o comprometimento com aquilo que faz. Porém, é importante salientar que o professor adquire estes quesitos por meio da formação escolar, formação inicial, experiências diversas, processos de formação continuada, influências sociais, entre outros. De fato, este processo é permanente e está fortemente atrelado à cultura e às demandas que se apresentam em qualquer sociedade. Pode-se dizer que “ser-professor(a)” é uma construção angariada no decorrer de um longo processo, pois é preciso tempo para assimilar a formação, para aprender como agir, para tomar decisões e principalmente para se reconhecer como um formador das futuras gerações. Mockler (2011) aponta que a identidade docente envolve três dinâmicas: o ambiente externo da política, o contexto profissional e a experiência pessoal. A ideia central é que existem três dinâmicas imbricadas no “ser-professor(a)”: aprendizagem profissional, ativismo docente e desenvolvimento pessoal. Cada uma dessas dinâmicas apresenta condutas distintas do professor resultando na melhoria qualitativa do envolvimento e compreensão de si próprio, do campo de trabalho ou das esferas políticas (*Iza et al.*, 2014, p. 4).

Observa-se, como apontam Dijnane Iza e demais autores (2014), que aspectos constituintes da identidade docente emergem de diferentes contextos e experiências. Esses autores relacionaram três eixos principais: formação inicial e continuada; profissionalidade docente; e experiência e saber da experiência. Ao refletir sobre esses eixos, junto às pessoas estudantes em seus processos de formação, pode-se reconhecer relevantes situações e condições que envolvem os períodos de formação e atuação do estagiário. Essa percepção auxilia a compreender como orientar, seguindo princípios éticos e afetuosos, a construção da identidade docente.

Ao estabelecer uma relação de corresponsabilidade entre Instituição de Ensino Superior (IES), redes de ensino e escolas da educação básica na formação inicial de professores, o Programa Residência Pedagógica permitiu uma aproximação da pessoa em formação ao ambiente escolar, para além da que já é realizada no desenvolvimento dos estágios curriculares obrigatórios. Essa vivência ampliou a perspectiva acerca do campo e mercado de trabalho, o que colabora para uma

inserção profissional baseada em uma escolha amadurecida e consciente, partindo das experiências desenvolvidas.

O programa possibilitou também a valorização da experiência dos docentes da educação básica, os professores preceptores, que contribuíram de modo significativo na preparação dos licenciandos. Permitiu ainda, de modo complementar, que ao reestabelecer conexões com o espaço acadêmico, se estimulassem processos de formação continuada, inclusive, como já citado anteriormente, instigando a inserção desses preceptores nos programas de pós-graduação lato senso e stricto senso.

Destaca-se ainda o incentivo à participação dos agentes do projeto em congressos e seminários, com objetivo de ampliar as experiências acadêmicas, tanto dos residentes, quanto dos professores receptores. No subprojeto Dança, alguns dos eventos acadêmicos foram:

- Congresso UFBA 2023.
- Congresso UFBA 2024.
- Sétimo Congresso Da Associação Nacional de Pesquisadores em Dança – (ANDA), que aconteceu em Brasília em 2023.
- Seminário de Avaliação parcial da Residência Pedagógica (2023).
- Seminário de Avaliação PIBID/RP (2024), que reuniu professores e estudantes dos dois programas em um seminário final avaliativo.

A seguir, se apresentam os banners apresentados no Sétimo Congresso da Associação Nacional de Pesquisadores de Dança - (ANDA), *Dança como Insurgência e criação de outros modos de ser*, no ano de 2023, em Brasília-DF. Os três trabalhos foram produzidos pelos estudantes residentes e pelas professoras preceptoras, abordando as experiências vivenciadas nas escolas e se intitularam:

- Estratégias Metodológicas afro-civilizatórias no Ensino da Dança: Um estudo de caso do Programa Residência Pedagógica na Escola Municipal Cosme de Farias.
- Experiência no Programa Residência Pedagógica na área de Dança: O caso do núcleo Tereza Cristina.
- Estudo, investigação e prática vivenciada no processo de ensino aprendizagem em Dança: Experiências no Programa Residência Pedagógica.

Anda
associação nacional de
pesquisadores em dança

**DANÇA COMO INSURGÊNCIA E
CRIAÇÃO DE OUTROS
MÓDOS DE SER**

Zo CONGRESSO DA
ASSOCIAÇÃO NACIONAL
DE PESQUISADORES
EM DANÇA BRASÍLIA/DF
11 A 14 OUT. 2023

ESTRATÉGIAS METODOLÓGICAS AFRO-CIVILIZATÓRIAS NO ENSINO DA DANÇA: UM ESTUDO DE CASO DO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA NA ESCOLA MUNICIPAL COSME DE FARIAS EM SALVADOR, BAHIA

Elton Soledade Costa; UFBA
elton.soledade@hotmail.com

Jéssica Freire Sousa Cousiño; UFBA
jessyfsc@gmail.com

Iane Vianna Garcia; UFBA
iaabelica@gmail.com

Thais Andrade Ferreira Dória; UFBA
thaisafdoria@gmail.com

Thiago Pereira Santos; UFBA
thiagoocohem@gmail.com

Dança em múltiplos contextos educacionais

Em todas as fotos as crianças estão usando farda escolar azul e branca. O local é o pátio da Escola Municipal Cosme de Farias, com chão de piso branco e paredes cinza escura.



Círculo de crianças sentadas em um chão, com as pernas estendidas formando uma roda de pés ao centro do círculo.

APRESENTAÇÃO
Por meio do programa da Residência Pedagógica oferecida pelo CAPES, a experiência exposta neste banner foi compartilhada por um grupo de residentes pedagógicos da UFBA que têm vivenciado a prática de ensino da dança no contexto da educação básica na Escola Municipal Cosme de Farias, localizada na cidade de Salvador-BA.

OBJETIVOS
Investigar e sistematizar processos e estratégias metodológicas, considerando as especificidades interdisciplinares e multidisciplinares dos sujeitos em seus contextos, enriquecendo a formação daqueles que vivenciam o dia a dia da escola; e auxiliar no combate cultural contra o apagamento histórico e reafirmar a importância de vozes africanas e ameríndias no currículo escolar, potencializando a inclusão dessas culturas na formação social e cultural do país.



Crianças brincando de Capoeira em pátio.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA
Nos fundamentamos na proposta de "infanciação" de Noqueira e Barreto (2018) acerca da afro perspectividade, como princípio ético que propõe uma pedagogia mais humanizada, respeitando a criança como ser autônomo e capaz, repensando e reconstruindo a educação.



Crianças sentadas formando um círculo, junto às pessoas docentes Thais e Ton durante atividade de centralização.

METODOLOGIA
Para efetivar essa aprendizagem, planejamos e executamos sequências didáticas com estratégias baseadas na afro perspectividade, que incluem a circularidade como uma abordagem pedagógica chave. Portanto, adotamos nas aulas as rodas de conversa, momentos de centralização e atividades lúdicas sobre a consciência negra, por compreendermos estas estratégias como instrumentos que facilitam o letramento racial e contribuem para promover uma conscientização sobre identidade, pertencimento e ancestralidade, com poder de resgatar memórias, valores e práticas culturais.



Crianças sentadas formando um círculo, junto às pessoas docentes Thais e Ton durante atividade de centralização.

DISCUSSÕES: DESAFIOS E POSSIBILIDADES
A prática pedagógica centrada em metodologia afro civilizatória, que tem como foco os saberes étnico-raciais e o letramento racial, enfrenta desafios onde o racismo ainda é estrutural e persiste. Nesse contexto, porém, programas como o RP (residência pedagógica) e o comprometimento dos futuros docentes envolvidos, sinalizam um caminho promissor para uma educação mais inclusiva e representativa.

RESULTADOS
A atuação neste programa, especialmente em uma escola com tamanha diversidade, tem permitido às licenciandas e licenciandos a aquisição de habilidades práticas e uma perspectiva educacional mais inclusiva e diversificada. Esta experiência direta tem nos preparado para enfrentar os desafios reais do ensino, além de constituir uma grande oportunidade para valorizar e respeitar a diversidade social, cultural e racial dos alunos. A abordagem

REALIZAÇÃO COORGANIZAÇÃO

Anda
associação nacional de
pesquisadores em dança

PPGDAN UFRJ
Programa de Pós-Graduação em Dança da UFRJ

PRODAN
Programa de Pós-Graduação em Dança da UFSC

PPGP DAN
Faculdade Angel Vicente

PPBAC

PPGARTES
CENTRO DE ARTES (UFPI)

Prof. Artes
EScola de Artes (UFPI)

PPGAC
Programa de Pós-Graduação em Artes da Cenáculo

INSTITUTO FEDERAL
Brasília

Anda associação nacional de pesquisadores em dança

DANÇA COMO INSURGÊNCIA E CRIAÇÃO DE OUTROS MODOS DE SER

Zo CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISADORES EM DANÇA BRASÍLIA/DF
11 A 14 OUT. 2023

Experiência no Programa de Residência Pedagógica na área de dança: o caso do Núcleo Teresinha Cristina

Daniel Faria Dias Cruz - UFBA
danielfaria.ufba@gmail.com
Letícia Duarte Mendiola - UFBA
leleduarte.mendiola@gmail.com
Marcelo Marques de Oliveira - UFBA
marcelomo@ufba.br
Paula Adelaine Matos Santos Moreira - UFBA
paulagemeos@hotmail.com

Dança em Múltiplos Contextos Educacionais

1 APRESENTAÇÃO

O presente trabalho traz reflexões quanto ao processo de planejamento e a experiência de docência no primeiro semestre de 2023 através de estudantes do curso de Licenciatura em Dança da UFBA, participantes do Programa de Residência Pedagógica (RP), vinculado a CAPES, em sua experiência no Ensino Fundamental anos iniciais da Escola Municipal Teresinha Cristina, localizada no bairro de Pitá, Salvador/Ba. Busca-se estimular a ação pedagógica colaborativa, a partir da prática docente, para pensar a formação de futuros professores, a partir da vivência de um ambiente de convívio entre professores e residentes. A RP projeta a pessoa licenciada para o mundo do trabalho de forma significativa, se configurando numa grande oportunidade e um fabuloso momento de viverem o cotidiano de uma escola e se tornar um coparticipante das ações planejadas e desenvolvidas neste espaço. Assim considerando, o início da experiência com a docência ocorre, para os futuros professores, de forma pensada, debatida e planejada coletivamente.

2 OBJETIVOS

2.1 Objetivo Geral

Refletir sobre experiências no Programa de Residência Pedagógica na área de dança.

2.2 Objetivos Específicos

- Compreender o ato de ensinar a dança em uma perspectiva de contextualização sociocultural;
- Considerar sobre a importância do processo coletivo de planejamento na experiência em dança no ensino formal;
- Analisar coletivamente as experiências individuais de cada residente com olhar de avaliação e trocas.

3 REFERENCIAL

Reuniões semanais são realizadas com mais dois núcleos de residentes em dança, além da presença das respectivas preceptoras e das duas orientadoras, também para se refletir sobre as diversas experiências vividas pelos residentes no sentido de se fazer um alinhamento das demandas e se trocar experiências, objetivando aprimoramento das ações no ambiente escolar. Importante destacar que referentes elaborados anteriormente pelo Núcleo de dança em suas reuniões, que são divididas norteadas as reflexões do grupo em relação a seu desafio em sala de aula. Dentre elas podem-se citar Accioly (2020), Hooks (2017), Nogueira e Barreto (2018) e Pettit (2015).

4 METODOLOGIA

Pensando-se a partir das discussões nas reuniões semanais dentro da RP e o que tem sido produzido ao longo dos semestres no curso de Dança, além dos projetos e pesquisas pessoais, cada residente vem contribuindo, conforme suas características peculiares e forma de dançar. Mesmo assim, está sendo natural o alinhamento metodológicas à conteúdos e ao processo que está sendo construído por cada um dos futuros docentes de forma a se criar a conexão necessária para se avaliar o que é ou não importante no processo de ensino-aprendizagem. O que é importante é que cada residente possa se sentir segura na sua residência e como podem se complementar uma com a outra, abrindo novas caminhos do explorar e do fazer, tais como práticas ligadas aos elementos da natureza e a dança terapia; movimentos improvisados ligados aos esportes ou forma livre e; exploração das possibilidades é potencialidades educacionais a partir da circunstância, sendo através das danças de roda ou da capoeira.

5 RESULTADOS

5.1 Contextualização

O chamado Núcleo Teresinha Cristina, o qual se refere neste texto, trabalha com um público de 213 crianças e adolescentes, entre 06 e 12 anos de idade (Ensino Fundamental anos iniciais). Como se trata de uma escola de turno integral, atende diretamente crianças cujos familiares que, geralmente, trabalham o dia todo, oportunizando aos mesmos deixarem seus filhos aos cuidados de profissionais de forma gratuita, considerando a necessidade, visto que majoritariamente as famílias possuem renda familiar de até dois salários-mínimos.

A escola dispõe de 34 professores, distribuídos em nove turmas. Durante os turnos da manhã e tarde as aulas são divididas entre os professores de forma exclusiva, visto que tal área de conhecimento está inserida como componente curricular permanente do sistema de ensino da Prefeitura Municipal de Salvador. Além do ensino, a escola fornece alimentação, assistência psicológica, médica e oficinas educativas específicas (baile, teatro, artes, dentre outras).

5.2 Processo de Planejamento

Para o conjunto das residentes a experiência inicial de prática docente em dança tem inúmeras aprendizagens e reflexões. Dentre elas a percepção da importância do processo de planejamento, visto que este envolve as docentes orientadoras, as preceptoras e os residentes, configura-se na atualização de conhecimento onde se estabelece discussões sobre temas relevantes tais como políticas públicas, pressupostos teóricos relacionados à dança, princípios da arte, educação física, cultura, legislação, entre outros, o uso da dança na residência da escola municipalizada, tanto do ponto de vista contextual, como de proposta de ensino e aprendizagem.

Assim sendo, para se entrar em sala de aula e se propor algo para as crianças é necessário se trilhar um extenso processo de mergulho, tanto na realidade da educação, como nos aspectos pedagógicos que envolvem o contexto, refletindo-se, especificamente, como a área do conhecimento dança pode contribuir com a formação das crianças e, a partir daí se pensar em estratégias, objetivos, planos e propostas para sala de aula. Entender, na prática que o planejamento necessita ser prévio, mas que ele também deve ser flexível e algo fundamental para prática docente. Nesta perspectiva, a experiência vem levantando os desafios de se pensar o planejamento para aulas de dança, sempre pensando pelas particularidades e com flexibilidade na busca de estratégias para se efetivar seus objetivos, mesmo com as inúmeras adversidades que ocorrem frequentemente no ambiente escolar que, quase nunca são possíveis de serem previstas. Assim sendo, a experiência na Residência Pedagógica em Dança repercute diretamente na capacidade docente de se reinventar, gradativamente, com maior destreza, a partir das experiências cotidianas em lidar com enfrentamentos e resolução de problemas. Como exemplo, pode-se citar a capacidade de lidar com as dificuldades advindas da estrutura física da escola, infelizmente deficitária por parte da Rede Municipal de Ensino, principalmente na área de dança.

5.3.1 GÊNEROS, ESPORTES E JOGOS DE DANÇA

Como exemplo pode-se citar alguns trabalhos desenvolvidos em turmas distintas. No 5º ano, após diagnose, percebeu-se que se trata de uma turma com forte divisão de gênero, porém com ótima predisposição para o movimento, animados e no geral dispostos. Constitui-se, também, a aproximação da turma com o professor de educação física. Refletindo sobre como encruzilhar o fazer pedagógico com o fazer artístico (e vice-versa), propôs-se um jogo, uma iniciativa que envolveu diversos esportes, então alguns alunos realizaram movimentos desse esporte, na final era desejável, entre outros, esses movimentos, criando assim uma círcula cooperativa da ambivalence entre esporte e dança. Neste momento surge uma problemática, poucas garotas da turma aderiram à proposta, não se sentiam confortáveis com a ação, a diagnose referente a divisão de gênero sendo latente nesse momento. O esporte ainda é um lugar visto pela maioria como sendo de predominância masculina, intersecionadas com outras questões, cobraram a participação feminina no momento. Apesar dessas problemáticas percebeu-se uma aproximação das meninas com a dança K-pop, que foi usada enquanto aproximação.

5.3.2 DANÇATERAPIA E A CONEXÃO COM ELEMENTOS DA NATUREZA

Com os alunos do 2º e 3º ano durante o primeiro semestre do ano, baseando-se na experimentação e improvisação através das movimentações ligadas aos elementos da natureza, foram levados os princípios de Laban para trabalhar movimentos ondulatórios, sustentados, condensados e explosivos. Ao trazer essa investigação através de dinâmicas, jogos e brincadeiras, instigando o prazer de se mover e de cada indivíduo poder expressar sua individualidade de um modo, suas unicidades e suas potencialidades. Foram exploradas a partir disso, dando autonomia a cada aluno, a abertura para criar de forma livre, inspirado no método de Maria Fix, dando origem a pequenas repetições e incrementações conforme as aulas se passavam, alimentando pequenas células coreográficas e o imaginário das crianças através de atividades lúdicas como a "Camaleão" ou da "Sementinha", todas ainda ligadas à temática da "Natureza". Os processos foram e continuam sendo entre pares, mas sempre evoluindo, crescendo, evoluindo e entregando. Ótimos trabalhos e resultados foram alcançados com o progresso das aulas, e com muito respeito e paciência, os alunos aos poucos foram conquistados e se sentem confortáveis para se expressarem através da dança.

5.3.3 INFÂNCIA, DANÇAS E POPULAR

Com suas características próprias, os alunos do 1º ano têm provocado um processo de aprendizagem baseado em carinho, respeito e compreensão, são muito afetivos e solícitos, os entantos apresentam alguns pontos de dificuldades, tais como dispersão, agressividade, euforia, capacidade de concentração, mas nada que impeça o desenvolvimento deles. Nesse processo de aprendizagem mútua, buscaram-se correlacionar as movimentações populares (samba, capoeira, ciranda, bote, entre outros) com propostas livres de movimento, buscarem diferentes tipos de espaço, explorar corpos, por exemplo, linhas e círculos. Importante frisar as sensações dos aquecimentos, através de dinâmicas como formiguinha, bola imaginária e estrelinhas, e dos relaxamentos pós aula, com proposições de automassagens e momentos para observar/sentir respirações e inspirações. Outro ponto positivo é que vem trazendo resultados, que são os compartilhamentos de cantigas de rodas (Peixe Vivo, Ciranda, Cirandinha, Alecrim, Anunciação), além das rodas de conversas que buscam explorar algum assunto que traga a atenção deles.

5.3.4 MÚSICA, ARTES VISUAIS E A DANÇA LÚDICA

Um outro exemplo a ser citado seria o do 4º ano, visto que se trata de uma turma bastante ativa e que tem grande disposição em aderir a propostas ligadas à dança, e partir daí, para a experimentação, iniciou-se o processo de anseio, se desenvolveram atividades ligadas às artes visuais. A partir daí, foi feito um piano onde se iniciava pela escuta de uma música, tentando-se compreender em grupo o que ela trazia. Após essa etapa, propôs-se fazer em um grande papel, um desenho coletivo que narraria o conteúdo debatido anteriormente. Num outra aula, cada aluno foi convidado a reproduzir em movimentos corporais o que havia desenhado, sendo esse momento bastante descontraído. Por fim, foi proposto um jogo onde as crianças deveriam trabalhar todos os movimentos antes trazidos de forma visual, de maneira a partir daí uma trilha sonora que se referia à temática da dança trabalhada inicialmente. Foi uma atividade extensa que teve duração de três semanas e que trouxe para os alunos a possível relação que se pode fazer com as diversas linguagens da arte.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta perspectiva, um dos pontos levantados com maior frequência pelos residentes do Núcleo Teresinha Cristina é a importância da interdisciplinaridade das linguagens artísticas (dança, artes visuais, música, teatro, literatura). Ali se coloca a importância da arte no seu aspecto formador, como potencial de se refletir sobre o mundo, conhecer realidades distintas e, principalmente, mostrar o que é possível e potente é a capacidade de se criar para cada pessoa, cada criança. Com as experiências e reflexões aqui relatadas, entende-se que o primeiro semestre de 2023 traz para o conjunto dos participantes aspectos que devem ser amadurecidos para se enfrentar os futuros desafios que virão no decorrer das atividades no restante do ano.

REFERENCIAS

ACCIOLY, Cecília Bastos da Costa. *Sentença*. Jusara Soárez. Estágio na Licenciatura em Dança. Salvador: UFBA, Escola de Dança, Superintendência de Educação a Distância, Universidade Aberta do Brasil, 2020.

HOOKS, Bel. Ensinando a transgredir: a educação como prática de liberdade. Tradução: Marcelo Brandão Copolla. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2017. p. 25-50-Livro.

NOGUEIRA, Renato; BARRETO, Marcos. *Infância, Dança, Uâmbio e Télo*. Portal: elementos gerais para educação e ética alfabetoprevistas. Rio de Janeiro, v. 14, n.31, set-dez. 2018, p. 625-644.

PETIT, Sandra Haydeé. *Pedagogia: Performativo, Corpo-Dança Afrodescendente e Tradição Oral Contribuições do Legado Africano para a Implementação da Lei N°10.639/03*. Fortaleza: EdUECE, 2015. p. 85-103

REALIZAÇÃO COORGANIZAÇÃO

Anda, PRODAN, PPGPDAN, PPGAC, PPGARTES, ProfArtes, PPGAC, INSTITUTO FEDERAL DA BAHIA, CamScanner

Anda
associação nacional de
pesquisadores em dança

**DANÇA COMO INSURGÊNCIA E
CRIAÇÃO DE OUTROS
MÓDOS DE SER**

Zo CONGRESSO DA
ASSOCIAÇÃO NACIONAL
DE PESQUISADORES
EM DANÇA BRASÍLIA/DF
11 A 14 OUT. 2023

Estudo, investigação e prática vivenciada no processo de ensino-aprendizagem em Dança: experiências no Programa Residência Pedagógica

[Russo Nantes; UFBA]
[camiladansCamila@gmail.com]

[Alan Vitor Santana Santos; UFBA]
[tradicionalspain@gmail.com]

[Erica Daiane Passos Santana; UFBA]
[ericada30@hotmail.com]

[Maria Flores de Carvalho; UFBA]
[floresmaria@gmail.com]

[Patrick Conceição de Jesus; UFBA]
[pick_nanick@hotmail.com]

[Dulcineá Pereira Matos; UFBA]
[dulcineamatos314@gmail.com]

Comitê Temático [Dança em Múltiplos contextos Educacionais]

Alunos sentados ao chão da sala, professora desenha ao redor do corpo de uma aluna que está deitada em cima de um papel metro no centro

APRESENTAÇÃO

Este banner apresenta o compartilhamento de uma rede entre vivências no Programa de Residência Pedagógica da UFBA (PRP), no núcleo 1 de Dança, e o compartilhamento de vivências de cinco estudantes residentes, bem como da professora/preceptora atuantes nos anos iniciais do Ensino Fundamental da Escola Municipal Metodista Susana Wesley, situada no bairro da Boca do Rio, Salvador - BA.

OBJETIVOS

O PRP Dança - UFBA, tem como objetivo a investigação e sistematização de processos e estratégias metodológicas inter e multidisciplinares nas experiências pedagógicas vividas por residentes. Assim, falamos da experiência vivida a partir do diálogo e da articulação entre a Dança e a Educação. Com pontos de vista diferentes, colocamos experiências e abordagens usadas no trabalho com nossas turmas, buscando diversidade de pensamentos e possibilitando uma pluralidade de aprendizado para as pessoas envolvidas.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

No programa residência pedagógica dança da UFBA, utilizamos eixos temáticos presentes no livro Referenciais Curriculares de Artes para o Ensino Fundamental da Rede Municipal de Educação de Salvador (2017) que tratam de forma ampla e dialógica os objetivos, conteúdos e metodologias de aprendizagem, bem como os direcionamentos curriculares da BNCC (2017). Este livro advém do convênio entre a Universidade Federal da Bahia (UFBA) e a Secretaria de Educação Municipal de Salvador, reconhecendo o ensino da arte no currículo como imprescindível para o desenvolvimento do pensamento crítico, da expressão e de valores que vão ao encontro de uma educação pluriétnica, plurilingue e intercultural, mas também inter e multidisciplinar.

METODOLOGIA

Metodologicamente falando, o ensino de dança no ensino fundamental está ligado à compreensão do seu lugar no mundo e do entendimento que todos somos seres participantes e transformadores da nossa sociedade. Nas reuniões do nosso núcleo do PRP entendemos que os estudantes são os sujeitos mais importantes na relação de ensino-aprendizagem. Dessa forma, buscamos trazê-los para o centro da questão, dando o devido destaque e importância para suas vivências e procurando desenvolver uma relação de proximidade entre o aluno e o professor. Em sala, temos apostado na construção de sequências didáticas que possibilitem experienciar aulas mais diversas, dinâmicas e colaborativas, de forma a instigar os estudantes e trabalhar autonomia e auto percepção. Assim, pretendemos construir uma sala de aula mais próxima da realidade desses estudantes.

RESULTADOS

Apesar de estarmos em meio à experiência do PRP, podemos fazer um apanhado geral dos avanços feitos até aqui. Mesmo cada residente tendo uma experiência única com as turmas que ministra, pudemos observar coletivamente algumas semelhanças resultantes das nossas afinidades em relação à investigação de processos e estratégias metodológicas. Como, por exemplo, a compreensão, por parte dos alunos, do que é uma aula de dança e o que fazemos e estudamos nesta aula. O desenvolvimento de consciência corporal por meio das dinâmicas feitas em sala de aula, aumento do interesse pelas artes da dança, respeito ao próprio corpo, ao corpo do colega e às instruções dadas pelos professores, assim como uma melhora da noção musical e rítmica.

DISCUSSÃO

A reflexão contínua sobre as estratégias metodológicas que utilizamos é fundamental. Questões como a adaptação das estratégias para diferentes perfis de alunos, avaliação da eficácia das abordagens em termos de aprendizado e engajamento dos alunos, e a integração da dança com outras áreas de conhecimento são assuntos constantes em nossas discussões. A interação entre a dança e a educação, aliada à uma análise crítica contínua, abre caminho para um ambiente educacional mais dinâmico e enriquecedor, que se alinha com as necessidades dos estudantes e com as demandas contemporâneas da educação.

CONCLUSÃO

Investigamos no programa uma educação que seja mais aberta e participativa. As experiências compartilhadas pelos estudantes residentes e pela professora/preceptora têm compromisso com a inovação pedagógica, bem como, com a exploração de estratégias inter e multidisciplinares para promover o ensino da dança de maneira mais abrangente e significativa para a comunidade escolar. Buscamos fomentar o desenvolvimento integral dos alunos, aliando o desenvolvimento cognitivo com a formação de cidadãos críticos e culturalmente conscientes. Assim, ressaltamos a importância da avaliação constante e da adaptação das estratégias pedagógicas, explorando maneiras de enfrentar desafios específicos e promovendo uma educação em dança que valoriza a criatividade, a diversidade e coletividade.

REFERÊNCIAS

Livro: Referenciais curriculares de arte para o ensino fundamental da rede municipal de educação / Prefeitura Municipal de Salvador; Universidade Federal da Bahia; Beth Rangel, Rita Aquino, Suzane Lima Costa (orgs.) - Itajaí: Casa Aberta Editora, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2017



Alunos e professoras sentadas em roda no chão da sala.

REALIZAÇÃO COORGANIZAÇÃO

Anda
PRODAN
PPGDAN UFRI
PPGP DAN
PPBAC
PPGARTES
Prof. Artes
PPGAC
INSTITUTO FEDERAL
Brasília

Os projetos institucionais apoiados pela CAPES no âmbito do Programa de Residência Pedagógica (PRP) foram, em suas três edições, selecionados por meio de editais, os quais estabeleceram os requisitos e os procedimentos atinentes à participação das IES interessadas. Os cursos de licenciatura, em suas alçadas, desenvolveram subprojetos próprios, atendendo a características específicas da natureza do trabalho e formação das diferentes áreas de conhecimento. O que resultou na formação de diferentes núcleos de atuação e acompanhamento dentro da IES, em interação, liderados pelos docentes coordenadores de área, sob a égide da instituição, na atuação das pessoas coordenadoras institucionais.

Desenvolvido em regime de colaboração entre a União, os estados, os municípios, o Distrito Federal e as IES selecionadas, esse convênio foi formalizado por meio de Acordo de Cooperação Técnica – ACT, firmado entre a CAPES e cada IES participante, bem como pela adesão ao PRP pelas redes de ensino mediante habilitação de suas unidades escolares para participarem como escolas-campo. Os projetos foram desenvolvidos pelas instituições de ensino superior de maneira articulada com as redes de ensino e com as escolas públicas de educação básica, contemplando diferentes aspectos e dimensões da residência pedagógica.

Ao longo dos seis anos de implementação deste programa, a Escola de Dança da UFBA fez parte das unidades participantes, tendo três subprojetos aprovados, comportando um total de quatro núcleos, atendendo de modo continuado a quinze bolsistas residentes e três professoras preceptoras em cada núcleo. Os professores da Escola de Dança da UFBA que atuaram como docentes orientadores, nos diferentes núcleos, foram: Profa. Dra. Ana Elisabeth Simões Brandão e Prof. Dra. Rita Ferreira de Aquino (2018-2020), e o Prof. Dr. Thiago Santos de Assis (2020-2022). No último ciclo do Programa Residência Pedagógica (2022-2024), três professoras atuaram como docentes orientadoras Profa. Dra. Lúcia Helena Alfreddi de Matos, no Núcleo 2; Profa. Dra. Ana Elisabeth Simões Brandão e eu, Profa. Camila Correia Santos Gonçalves, no Núcleo 1.

Figura 11 – Primeiro encontro do Projeto Residência Pedagógica, edital 2022-2024 - Núcleo 1 – Escola de Dança da UFBA em 2022



Fonte: Acervo pessoal.

4.1.2 Sobre o componente Prática da Dança na Educação

O curso de Licenciatura em Dança, da Universidade Federal da Bahia, de 2003 a 2023, operou sob matriz curricular que previa, como exercício final de estágio, o componente Prática da Dança na Educação. Este componente curricular, prevê em sua ementa: “Experiências de ensino na Educação Básica, preferencialmente na rede pública, com supervisão de docente regente do componente curricular Dança/Arte. Investigação da cultura escolar com foco no desenvolvimento de projeto de estágio que considere a inter-relação de pessoas e os seus contextos, com atenção às subjetividades de gênero, questões quilombolas, indígenas e étnico-raciais, ao ensino de jovens, adultos e idosos e ao ensino da educação inclusiva. Estudo de planejamento, metodologias, avaliação da aprendizagem do ensino da dança na escola. Relatório de estágio”.

No ano de 2024, conforme citado anteriormente, duas importantes atualizações aconteceram na Escola de Dança da UFBA, a primeira diz respeito à unificação dos

cursos de licenciatura em Dança, diurno e noturno. Ambos passaram a assumir um código único no cadastro MEC, tornaram-se um único curso de licenciatura com oferta em dois turnos. E a segunda diz respeito à unificação de suas matrizes curriculares.

Visto que ambos os cursos já se encontravam em processo de reestruturação curricular (desde 2018, tendo passado por período de suspensão devido à pandemia de COVID-19), foi preciso extensa dedicação dos núcleos docentes estruturantes⁴⁶ no sentido de equalizar os dois processos. Dessa forma, em 2024, foi aprovada, nas instâncias dos colegiados de curso de Licenciatura em Dança diurno e noturno, bem como na congregação da Escola de Dança, e posteriormente no Conselho Acadêmico de Ensino (CAE - UFBA) uma nova matriz curricular, única, que atendesse às especificidades dos dois turnos, em suas características estruturais, políticas, epistemológicas e de público.

A nova matriz curricular vigente abrange os estudantes ingressos desde o ano de 2023. Conforme as novas resoluções e diretrizes curriculares nacionais para as Licenciaturas, teve sua carga horária de estágio ampliada, bem como distribuída de forma mais equilibrada desde o início até o final do curso. As turmas remanescentes, no entanto, continuam em fluxo de estudos com a matriz curricular que estava vigente na ocasião do seu ingresso. Tal fato justifica as turmas de Prática da Dança na Educação, componente da matriz antiga, estarem realizando este componente de estágio curricular obrigatório no ano de 2024, mais especificamente no semestre letivo 2024.1.

⁴⁶ A Portaria nº 147, de 2 de fevereiro de 2007, da Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (CONAES), criou o conceito de Núcleo Docente Estruturante (NDE). O Núcleo Docente Estruturante (NDE) é um órgão consultivo e propositivo que acompanha e atualiza o projeto pedagógico dos cursos de graduação. O NDE é constituído por professores que atuam no desenvolvimento do curso. O coordenador do curso é o presidente do NDE. Informações disponíveis em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/portaria147.pdf>. Acesso em: 18 mar. 2025.

4.2. UMA ANÁLISE DOS CONTEÚDOS DOS TRABALHOS DE CONCLUSÃO DE ESTÁGIO REALIZADOS NO COMPONENTE PRÁTICA DA DANÇA NA EDUCAÇÃO E NO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA – SUBPROJETO DANÇA NÚCLEO 1 (2022–2024)

Figura 12 – Estudantes residentes atuando na Escola Municipal Metodista Suzana Wesley em 2023



Fonte: Acervo pessoal dos residentes do programa Residência Pedagógica; subprojeto Dança Núcleo 1.

Seguindo as atuais diretrizes educacionais para o ensino superior, todos os cursos de licenciatura devem prever uma carga horária mínima de 400 (quatrocentas) horas dedicadas ao estágio curricular supervisionado. Essas são distribuídas ao longo do curso, desde o seu início, na área de formação e atuação, realizadas em instituições de Educação Básica, segundo o Projeto Político Pedagógico (PPP⁴⁷) da instituição formadora.

⁴⁷ O Projeto Político-Pedagógico (PPP) é um documento que reúne os objetivos, metas e diretrizes de uma escola. Ele é elaborado por todas as instituições de ensino, de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB).

O estágio desenvolvido no Programa Residência Pedagógica pode ser contabilizado para fins de aproveitamento de estudos, sendo utilizado como carga horária de estágio supervisionado. Essa solicitação se configura, inclusive, como uma indicação em alguns cursos de Licenciatura na Universidade Federal da Bahia, após deliberação e aprovação do Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão (CONSEPE) em 2018, (Ofício 201/2019 PROGRAD), como é o caso do curso de Licenciatura em Dança, turnos diurno e noturno.

Os dados produzidos, que compõem esta seção final da pesquisa, são provenientes de uma análise dos conteúdos dos trabalhos de conclusão de estágio realizados no componente da Licenciatura em Dança: Prática da Dança na Educação, e no programa Residência Pedagógica - Subprojeto Dança Núcleo 1 (2022-2024). Esta etapa da pesquisa exploratória descritiva foi realizada na escola de Dança da UFBA, contemplando pessoas estudantes dos cursos de Licenciatura, diurno e noturno.

Para além da análise dos relatórios, incluem-se as colocações orais dos participantes, que ocorreram nos encontros semanais dedicados ao componente Prática da Dança na Educação e ao acompanhamento dos bolsistas residentes da Residência Pedagógica durante seus processos formativos. Foi, também, direcionada às pessoas estudantes uma entrevista semiestruturada, por meio da plataforma *Google Forms*, com o objetivo de colher mais dados sociais (Manzini, 1990/1991) sobre os participantes, bem como buscar maior aproximação destes com a temática específica da pesquisa.

Os estagiários e bolsistas residentes concordaram em participar desta pesquisa, preenchendo um termo de livre-esclarecimento (Anexo A) no qual manifestaram sua anuênciam em fazer parte desta etapa exploratória. A análise do conjunto de informações ocorreu em três fases: pré-análise, exploração aprofundada do material e interpretação dos dados. Os dados foram agrupados em duas categorias temáticas: Categoria 1 - Experiências violentas e/ou desafiadoras e Categoria 2- Experiências afetuosas e emancipatórias. Sendo estas, experiências vivenciadas nos estágios docentes em Dança nas escolas públicas municipais do município de Salvador.

4.2.1 Descrição dos participantes e dos documentos analisados

Após a fase de pré-análise, optou-se pela utilização dos documentos mais recentes, produzidos no ano de 2024. Tanto pelo fato de os relatórios da residência pedagógica, sob minha orientação, terem sido produzidos no ano de 2024 como pelo fato de os relatórios de estágio deste ano, em particular, estarem mais alinhados com a temática da pesquisa.

Foram explorados de maneira aprofundada um total de 15 relatórios de Residência Pedagógica e 08 relatórios de conclusão de estágio produzidos no componente Prática da Dança na Educação. Esses relatos transcritos buscam tornar nítido o processo de diálogo estabelecido dentro dos processos formativos de professores e professoras de Dança. No que, neste exercício de interlocução, alterno suas vozes (estagiários e residentes) com a de diferentes autores e a minha própria.

Os residentes e estagiários têm entre 23 e 52 anos de idade, são ou foram estudantes do curso de Licenciatura em Dança da Universidade Federal da Bahia, dos turnos diurno e noturno. No que concerne à auto declaração em relação a sua cor/raça (de acordo com a classificação proposta pelo IBGE), 25% dos residentes se declararam pardos, 33,3% negros, e 41,7% brancos.

Na ocasião da produção do documento, os participantes estavam na fase final do curso, e no momento atual desta pesquisa (em 2025) encontram-se já licenciados ou como prováveis concluintes. Na transcrição dos relatos, tiveram seus nomes preservados, sendo identificados ao longo do texto como Estagiária, Estagiário ou Residente.

4.3 RELAÇÕES SINÉRGICAS: COMO A AFETUOSIDADE POSSIBILITA A EMANCIPAÇÃO

Conforme citado no primeiro item desta seção (item 4.1.1), uma das características do Programa Residência Pedagógica se faz na construção de uma rede, na qual diferentes agentes, nas funções de docente orientador, professor preceptor e bolsista residente desenvolvem uma parceria e se entregam de forma mútua aos processos de construção de práticas educacionais. Essa relação intrínseca entre diferentes sujeitos permite a criação da sinergia, citada nos objetivos do

programa. Estimulando uma troca profícua entre orientadores, bolsistas e preceptores, valorizando a variedade de saberes e experiências.

O conceito de sinergia se inter-relaciona com a proposição didática de uma linguagem afetuosa. A origem da palavra sinergia vem do grego *synergein*, que significaria trabalhar juntos ao mesmo tempo (Corning, 2000). É entendida como a ação de colaboração para alcançar determinado objetivo, com um potencial maior, como coloca o biólogo norte-americano Peter A. Corning, em seu artigo: “The Synergism Hypothesis: On the Concept of Synergy and its Role” in the “Evolution of Complex Systems” (1998).

A sinergia, definida em termos gerais, refere-se a efeitos combinados ou “cooperativos” – literalmente, os efeitos produzidos por coisas que “funcionam em conjunto” (partes, elementos ou indivíduos). O termo é frequentemente associado ao slogan “o todo é maior do que a soma das suas partes” (que remonta a Aristóteles em A Metáfisica) ou “ $2+2=5$ ”, mas, como veremos, trata-se, de facto, de uma caricatura, de uma definição restrita e talvez até enganadora de um conceito multifacetado. Preferimos dizer que os efeitos produzidos pelo todo são diferentes dos que as partes podem produzir isoladamente (Corning, 2000, p. 4, tradução nossa)⁴⁸.

A sinergia ocorrerá, portanto, quando múltiplos agentes independentes cooperam em prol de um todo, tendo como característica principal criar um resultado maior que a soma das partes. A sinergia entre dois ou mais elementos pode criar um resultado e um efeito novo e diferente, que não existiria se eles estivessem separados.

A divergência entre uma relação sinérgica e uma relação de colaboração em um ambiente profissional pode ancorar-se no entendimento de que, juntos em sinergia, superamos a ideia de um mosaico de saberes, como percebemos, muitas vezes, a “coleção de retalhos” de experiências dissociadas que, não necessariamente, se inter-relacionam. Na perspectiva de uma relação educacional sinérgica, construímos novas perspectivas, que não poderiam ser realizadas não fosse a união entre diferentes agentes em prol de um objetivo de ensino/aprendizagem comum.

⁴⁸ Synergy, broadly defined, refers to combined or “co-operative” effects-literally, the effects produced by things that “operate together” (parts, elements or individuals). The term is frequently associated with the slogan “the whole is greater than the sum of its parts” (which traces back to Aristotle in The Metaphysics) or “ $2+2=5$,” but, as we shall see, this is actually a caricature, a narrow and perhaps even misleading definition of a multi- faceted concept. We prefer to say that the effects produced by wholes are different from what the parts can produce alone.

A sinergia entre dois elementos poderá criar um resultado e/ou um efeito novo e diferente, que não existia antes, ao estarem separados. É o que acontece, por exemplo, quando o hidrogênio e oxigênio produzem a água (Covey, 2007). Para Covey, a sinergia valoriza as diferenças e gera interações mais confiáveis e amorosas, a partir da união de forças. Ele exalta o poder das relações interpessoais e da cooperação para atingirmos um maior potencial nos ambientes de trabalho. Destaco que a ideia de sinergia se mostra importante ao pensarmos a atuação e o desenvolvimento profissional dos diferentes agentes da educação. Proponho que a ação de uma linguagem afetuosa, ao ver o outro como legítimo⁴⁹ e pleno nos processos, nos coloca alguns passos à frente para alcançar estados sinérgicos.

Freire coloca que a autonomia é um princípio ético-político da educação. Em “Pedagogia da autonomia”, lemos que “[...] ninguém é sujeito da autonomia de ninguém” (Freire, 1996, p. 55) e que a autonomia não é um direito absoluto, deve ser exercida com respeito à dignidade e à liberdade dos outros. Sendo assim, compreendemos que os reais processos de autonomia e emancipação ocorrem na perspectiva da relação, no entendimento de um todo, de um coletivo, para além apenas dos desejos, das necessidades e produtividades individuais.

O ponto de percepção das pessoas estudantes em formação nas licenciaturas representa um discurso híbrido, daqueles que ainda são estudantes, mas que já se veem no exercício do ser professor. Podendo estabelecer uma analogia com o que Freire chama de *dodiscênci*a, e ele afirma que a relação docência-discênci-a-pesquisa são indicotomizáveis (Freire, 1996, p. 16).

Essa vivência imputa aos estagiários muitas reflexões e exercícios críticos e autocríticos. Partindo do que nos traz Paulo Freire em “Pedagogia do Oprimido”, a formação de professores, na atualidade, se engrandece na dedicação em não reproduzir práticas contra emancipatórias, “Pedagogia que faça da opressão e de suas causas objeto da reflexão dos oprimidos, de que resultará o seu engajamento necessário na luta por sua libertação, em que esta pedagogia se fará e refará” (Freire, 1987, p. 20).

⁴⁹ Como vimos na primeira seção da tese, Humberto Maturana coloca a consciência e o respeito à legitimidade do outro como fundamento biológico da convivência humana. No que, relembrando, ele afirma que o amor é a emoção central na história evolutiva humana, e que a aceitação legítima do outro é a base para a convivência (Maturana, 2000).

Um discurso recorrente nesses quatro anos em que atuei como orientadora junto aos estudantes estagiários é sobre a preocupação em não virem a se tornar professores opressores, como muitos daqueles que já passaram pela história de vida educacional deles. As pessoas estudantes colocaram situações acerca dos processos violentos, controladores e opressores vividos em suas experiências discentes e como essas circunstâncias reverberam em suas ações docentes.

Quem, melhor que os oprimidos, se encontrará preparado para entender o significado terrível de uma sociedade opressora? Quem sentirá, melhor que eles, os efeitos da opressão? Quem, mais que eles, para ir compreendendo a necessidade da libertação? Libertação a que não chegarão pelo acaso, mas pela práxis de sua busca; pelo conhecimento e reconhecimento da necessidade de lutar por ela. Luta que, pela finalidade que lhe derem os oprimidos, será um ato de amor, com o qual se oporão ao desamor contido na violência dos opressores, até mesmo quando esta se revista da falsa generosidade (Freire, 1987, p. 20).

Dessa forma, coloco que a proposta de adoção de linguagens afetuosas como ação agregadora nos processos de formação docente em Dança, parafraseando Freire, *precisa ser forjada com eles, e não para eles* (pessoas estudantes/estagiárias). Por esse motivo, destaco suas vozes, suas escritas, seus registros valiosos, como fonte de dados para a defesa desta tese.

Costumo pensar que o planejamento e a execução dele dentro da relação de dodiscência dita por Paulo Freire (1968 e 1974), que é essa dualidade de aprender e ensinar ao mesmo tempo, é como um solo onde uma árvore foi plantada: necessita de tempo, paciência e cuidado. Os cuidados são muitos e dentre eles destaco quatro: escuta, investigação, adaptação e diálogo (Residente 1. 2023)⁵⁰.

A seguir, serão apresentadas duas categorias temáticas, utilizadas como estratégia da pesquisa para organização dos relatos. A intenção é demonstrar como o exercício do estágio docente evoca reflexões críticas sobre os territórios educacionais, que são, em um mesmo tempo, deserto e oásis.

⁵⁰ As pessoas residentes do programa Residência Pedagógica citadas ao longo do texto serão identificadas por Residente seguido de um numeral, em seguida será apontado o ano em que se desenvolveu o relatório.

4.3.1 Experiências violentas e/ou constrangedoras nos estágios docentes em Dança

Sobre os discursos

Consideramos violência todo ato que subjuga, que domina e exerce um ato de força sobre o outro. Conforme a psicóloga e coordenadora do Laboratório da Família da Universidade de São Paulo (USP), Belinda Mandelbaum, em entrevista à Ingrid Matouka:

O discurso é violento toda vez que se impõe, que subjuga, humilha, desqualifica e retira do outro a sua subjetividade. E as crianças aprendem muito com os padrões de linguagem dos adultos que as cercam. Se o que está em volta delas são formas violentas de lidar com os afetos, isso é um padrão de discurso que a criança tende a absorver e reproduzir se ela não tiver espaços para exercitar essas capacidades discursivas e aprender outras maneiras de lidar com a expressão das emoções. [...] A violência também pode vir dos professores e da direção na forma de preconceitos mais ou menos sutis, acusações, falta de escuta e compreensão, estigmatizando certas famílias e crianças. Aparece ainda nas formas de ensino, quando desqualificam a realidade dos alunos ou reforçam uma culpabilização das crianças. Vale lembrar que os professores também são violentados pela estrutura do ensino, pelas más condições de trabalho, baixos salários e desrespeito dos alunos (Matouka, 2018, sem paginação).

Os discursos utilizados como ações violentas se mostram presentes na educação e são objeto de análise de muitos autores. Michel Foucault, na “Ordem do Discurso”, obra de 1970, analisa como o discurso é controlado, regulamentado e distribuído na sociedade. Ele questiona a noção de ‘verdade’ e explora como o poder influencia a produção de conhecimento.

Ora esta vontade de verdade, tal como os outros sistemas de exclusão, apoia-se numa base institucional: ela é ao mesmo tempo reforçada e reconduzida por toda uma espessura de práticas como a pedagogia, claro, o sistema dos livros, da edição, das bibliotecas, as sociedades de sábios outrora, os laboratórios hoje. Mas é também reconduzida, e de um modo mais profundo sem dúvida, pela maneira como o saber é disposto numa sociedade, como é valorizado, distribuído, repartido e, de certa forma, atribuído. Evoquemos aqui, e a título simbólico somente, o antigo princípio grego: a aritmética é tratada nas sociedades democráticas, porque ensina as relações de igualdade, mas a geometria apenas deve ser ensinada nas oligarquias, dado que demonstra as proporções na desigualdade. E creio que esta vontade de verdade, por fim, apoiando-se numa base e numa distribuição institucionais, tende a exercer sobre os outros

discursos – continuo a falar da nossa sociedade – uma espécie de pressão e um certo poder de constrangimento (Foucault, 2012, p. 4).

Acerca do que trata Foucault, destaco a conceituação acerca da relação entre Poder-Saber e Exclusão. Aponta o filósofo que os discursos criam a verdade, ao invés de refleti-la. O discurso, como uma ferramenta de controle social, acarreta circunstâncias de exclusão. Nelas, ele aponta: a proibição (que opera em interdições e restrições aos discursos), a partição (que polariza os discursos entre verdadeiros e falsos), e a interiorização (que seria o nosso controle interno, que nos autocensura).

Considero como ato de discurso afetuoso, ações docentes que se preocupam em problematizar discursos opressores e excludentes, inclusive proferidos pelas pessoas estudantes. Entendemos que as crianças, muitas vezes, estão reproduzindo hábitos de linguagem aprendidos nos ambientes sociais em que estão inseridas. Quando é direcionada luz a tais posicionamentos, mesmos as crianças pequenas são capazes de compreender, exercitando sentimentos de empatia, respeito e amor, entendendo que não devemos continuar ecoando vozes e ações de preconceito e desrespeito.

Os indaguei sobre similaridades da nossa cultura com a de outros lugares, e também as diferenças [...] quando chegamos para falar sobre o que diverge da nossa cultura para a de outros países, eles pontuaram costumes e crenças de forma pejorativa, e assim que surgiram esses apontamentos, tratei de explicar a importância de respeitar e entender as diferentes culturas que nos cercam, pois a nossa também pode ser vista como estranha para outros povos, mas que ainda assim queremos que seja respeitada, pois é a nossa realidade e como nos foi passado. Eles entenderam e logo mudaram o discurso, o que foi bastante enriquecedor, porque ficou nítido que eles escutaram e levaram a sério a discussão (Residente 5, 2024).

Mesmo nos momentos em que se faz necessária a repreensão às atitudes que se mostram antiéticas, desrespeitosas e violentas na escola, é possível que atuemos sob perspectivas de linguagem afetuosa, como demonstrou o relato do residente acerca da reprodução de discursos xenofóbicos. A pessoa docente não deve agir apenas no sentido de apontar o erro, como o detentor da verdade, sem exemplificar (principalmente para aqueles na primeira infância) situações que ilustrem o entendimento. Ao se estabelecer comparações, como a colocada pelo residente, aproximamos a compreensão concreta e a possibilidade de os estudantes fazerem o exercício de reflexão crítica para reconstruírem suas opiniões e posicionamentos.

Na relação entre professores e gestores com os alunos, o afeto docente sempre foi observado, o que tornava a interação de ensino-aprendizado observada regularmente satisfatória. Mesmo nos

momentos de repreensão, quando necessário, tudo era feito com o devido cuidado. Em outras palavras, a autoridade se fez presente, mas o autoritarismo não. A única coisa que percebi que impedia o andamento significativo do ensino-aprendizado é de responsabilidade direta da Secretaria Municipal de Educação de Salvador (Residente 6, 2024).

A crítica apresentada no final do trecho acima descreve o posicionamento do residente acerca da negligência, por parte da pasta da educação no município de Salvador, sobre as condições precárias das escolas. Desafio contundente no cotidiano da educação, os prédios escolares apresentam graves problemas estruturais, que além de impossibilitarem práticas educacionais satisfatórias, apresentam riscos às pessoas que fazem uso e permanecem nestes. No que veremos de modo mais direto na próxima subseção.

Sobre os espaços

Arquiteturas e estruturas controladoras

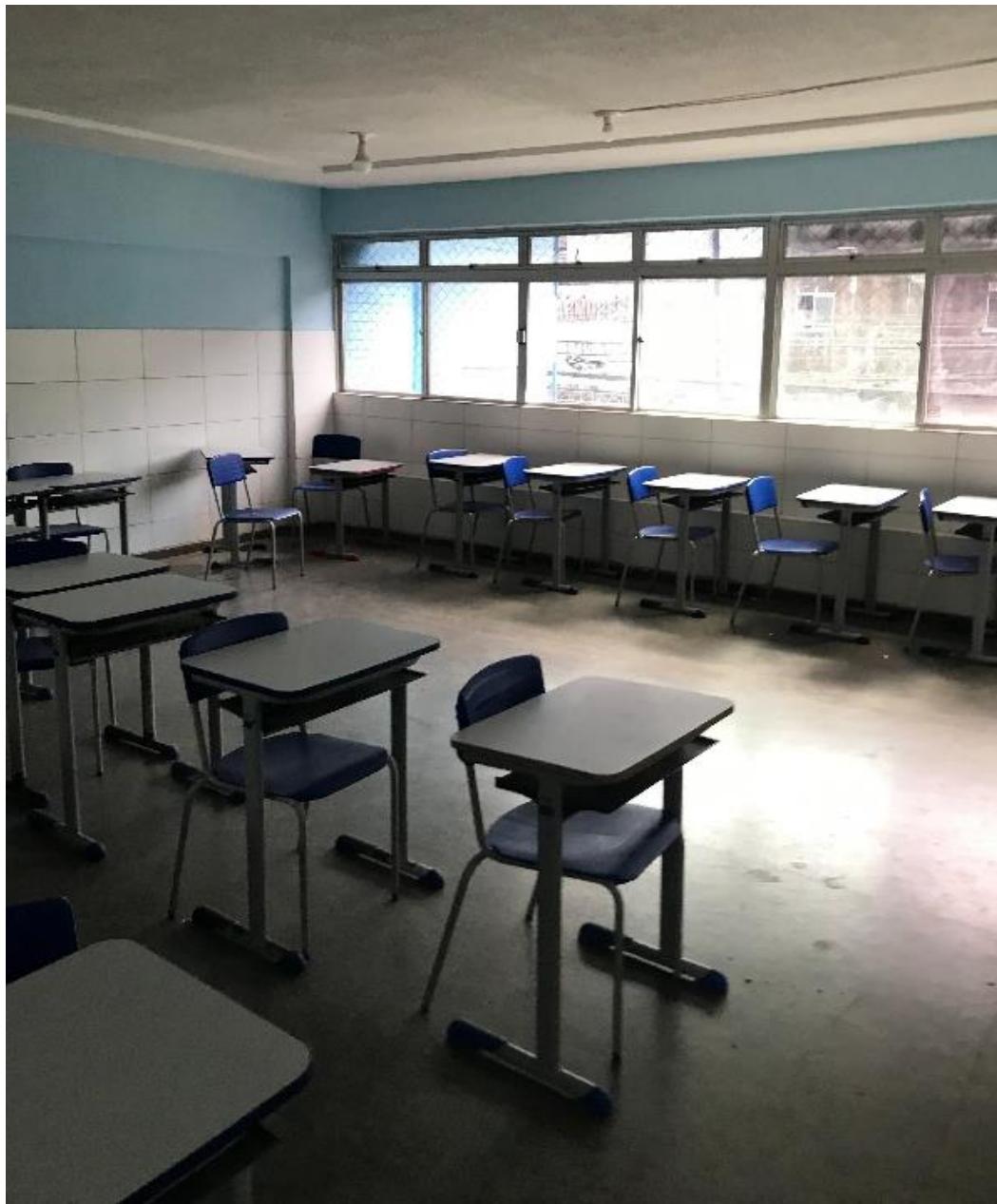
Relata uma Estagiária:

A escola é pequena e não possui quadras ou áreas de lazer para seus alunos, por conta disso, na hora do recreio era necessário que houvesse uma divisão em que no máximo 2 turmas por vez descessem para o pátio para pegar o lanche, que é disponibilizado pela própria escola, muitas vezes o lanche era trazido nas salas e a refeição era feita ali mesmo, por falta de espaço para comportar todas as crianças no pátio da escola. A escola não possui um ambiente espaçoso e adequado para desenvolver as atividades de corpo, por conta disso, as aulas eram dadas dentro da sala de aula, sob observação da professora da casa, onde afastávamos as cadeiras para o canto e desenvolvíamos as atividades no espaço central da sala. Diante do fato dos alunos permanecerem confinados por muito tempo, sem possibilidades de outros espaços e áreas, fica evidente o motivo da grande inquietação que apresentavam nas aulas (Estagiária 3, 2024)⁵¹.

⁵¹ As pessoas estagiárias citadas ao longo do texto serão identificadas por Estagiária ou Estagiário seguido de um numeral, em seguida será apontado o ano em que desenvolveu o estágio e o relatório.

Figura 13 – Sala de aula onde ocorrem as atividades de ensino, inclusive as aulas de Dança.

Rede Municipal de Ensino de Salvador em 2024



Fonte: Acervo pessoal dos estagiários do componente Prática da Dança na Educação.

Figura 14 – Residente utiliza o corredor da escola para realizar aula de Dança. Escola Municipal Cosme de Farias em 2024



Fonte: Acervo pessoal dos residentes do programa Residência Pedagógica, subprojeto Dança Núcleo 1.

A precariedade a que estão sujeitas as pessoas estudantes das redes públicas de ensino precisa ser diariamente denunciada. Se defendemos a escola como uma perspectiva de oásis, como citado no item 3.3, não podemos aceitar que o ambiente escolar seja mais um espaço desértico na história de vida dessas pessoas, a quem já são negados a maioria dos direitos sociais. O direito à educação de qualidade é

atravessado pelas violências estruturais a que são submetidas pessoas estudantes e pessoas docentes, todos os dias, nos mais diversos espaços escolares.

Em seus relatos de experiência, as pessoas residentes e estagiárias trazem, como uma das primeiras experiências violentas, os desafios impostos tanto pela precariedade como pela lógica de controle que envolve os espaços físicos das escolas. Como já dito, os estágios desenvolvidos tanto na residência pedagógica como no componente Prática da Dança na Educação ocorreram em escolas públicas municipais da cidade de Salvador. Esses espaços são, em sua maioria, estruturas adaptadas, que não foram projetadas para funcionar como espaço escolar, o que restringe muito as possibilidades de utilização para ações que evocam mais movimento e deslocação.

A SMED (Secretaria Municipal de Educação) de Salvador mantém a (nome da escola preservado) em funcionamento em um ambiente inadequado para as atividades escolares. Um edifício de estrutura residencial, com salas pequenas e abafadas de 3x4 metros; e para piorar o caso, equipadas com carteiras superespacosas, tornando o ambiente ainda mais reduzido para comportar turmas com mais de 10 alunos. E como se já não bastasse, o pátio utilizado para as aulas de dança e esportes, ladeirado e sem piso anti-derrapante, tem um poste que suporta a meia cobertura de telhas de fibrocimento (pois não cobre toda área) quase no meio do espaço, e uma caixa de esgoto da casa vizinha protuberante em uma das paredes, pela qual corriqueiramente ocorreram vazamentos, escorrendo água suja pelo pátio, deixando o local potencialmente insalubre e com mau cheiro. E, por causa disso, em alguns momentos, inclusive ocasionando a suspensão das aulas. (Residente 6, 2024).

O posicionamento dos estudantes residentes e estagiários acerca dos impedimentos impostos pelo espaço é de fundamental relevância e configura uma ação docente política, no que denuncia as péssimas condições em que se encontram os equipamentos escolares no município de Salvador. Entretanto, todos se mostram empenhados em estabelecer estratégias de permanência e de construção de conhecimentos em Dança, mesmo sem um dos elementos básicos para a realização de seus processos de ensino/aprendizagem: o espaço.

Nossas aulas, ensaios, tencionam à formação de circunstâncias, seja com crianças ou adultos, que de maneira performativa (ato/fala) constroem um contexto. Claro que compreendemos o fato de contextos dados: a falta de espaço, ou a fome de uma criança que saiu muito cedo de casa para ir à escola. Entretanto, em uma ética situacional, uma ecologia social, política, educativa, buscamos agir com uma dança que problematize as situações dadas, as reelabore, as negue veementemente (mesmo sabendo das dificuldades em erradicá-las) (Rengel, Lucena; Gonçalves, 2016, p. 9).

Nesse sentido, segue mais um relato:

A atividade que vou relatar iniciou com uma primeira observação do espaço e, em seguida, falamos sobre como ele de alguma maneira organiza/desorganiza o corpo. Uma das coisas que para mim fez total sentido foi que a prática que descrevo aqui partiu de um primeiro impedimento, que foi o de não podermos usar o pequeno pátio da escola - quando iniciei minhas aulas ele estava interditado por conta de uma infiltração que vinha das casas vizinhas - e a partir disso, do nosso impedimento, que gerou a ideia de mover a partir do mínimo, olhar para a sala como espaço de criação. Não com a ideia de se contentar com o fato de não termos o necessário para o desenvolvimento de nossa atividade, mas sim de não docilizar as coisas, porém entendendo a importância de seguir resistindo e dançando, movendo como ação de resistência. Respiramos e fomos para a luta/dança. Sim, aqui entendi o que faríamos, olhar para a aula como esse espaço de mobilização das questões que atravessam o ecossistema da escola, como abrir espaço de reflexão para olhar no micro e macro das coisas. Saber que estamos dentro e que essa dança reflete todas essas questões sociais e políticas, as questões de como as escolas públicas estão neste momento e tudo o que isso envolve. Dançar o que nos impede, e dentro da sala não havia possibilidade de deslocamento das carteiras, e eu comecei a desenvolver uma atividade pedagógica que se baseava nesse espaço/sala, nesse próprio lugar como criação de movimentação, como espaço de reflexão e percepção dos corpos que cotidianamente estão ocupando esse lugar (Residente 2, 2024).

Os estudantes estagiários, em sua grande maioria, destacam o ambiente educacional, em sua contextualização geográfica, política, arquitetônica e social, como um território⁵² atravessado por muitas violências. Freire acreditava que a violência das classes populares era uma resposta reativa necessária no combate à violência perpetrada pela organização social (Freire, 1994).

Escutamos inúmeros relatos sobre a violência desferida pelas pessoas estudantes, e sobre o clima de hostilidade que por vezes permeia os ambientes e as relações interpessoais nos processos educacionais. Percebemos que, como nos aponta Freire, essas ações são reações diretas às experiências vividas por essas pessoas estudantes.

Desse modo, podemos compreender que, problemas oriundos do sistema educacional tradicionalista, como a desigualdade, exclusão, desrespeito às características próprias de cada estudante, bem como as violências físicas, verbais,

⁵² “O território é o chão e mais a população, isto é, uma identidade, o fato e o sentimento de pertencer àquilo que nos pertence” (SANTOS, 2000, p. 47). Dito de outra forma, o território é sempre um espaço vivenciado – seja pelo trabalho, pela moradia, pelas trocas ali estabelecidas (Aquino, 2015, p. 201).

psicológicas, curriculares e arquitetônicas atuam como agentes geradores de múltiplas opressões. Estão sujeitos a essas violências todos os corpos presentes na escola, principalmente aqueles que fogem à tipicidade.

Percebo que, em quase todos os relatos sobre circunstâncias adversas no ambiente escolar, ecoam em soluções apresentadas pelas pessoas, estagiárias e residentes, o que indica o sentimento de coragem em prol de transformações. No que destaco a coragem como ignição para a perspectiva de linguagens afetuosa.

Por não temer o debate nem fugir à discussão criadora, desenvolvemos estratégias, saídas que tangenciam nossas ações em direções de afeto e de solidariedade em prol da emancipação. “A educação é um ato de amor e, por isso, um ato de coragem. Não pode temer o debate. A análise da realidade. Não pode fugir à discussão criadora, sob pena de ser uma farsa” (Freire, 1967, p. 97).

Em respostas às situações violentas e/ou constrangedoras, em busca do que irei denominar, segundo o pensamento de Damásio, homeostase do ambiente educacional, os estagiários e residentes encontraram soluções criativas. Buscando caminhos e respostas para conduzir as pessoas estudantes aos seus próprios processos de amadurecimento, discernimento, construção de conhecimentos e emancipação. Essa lógica de trabalho se configura afetuosa, pois percebe o outro em seu potencial de transformação.

No primeiro trimestre eles demonstravam muito interesse em um jogo de cartas, e ficavam batendo com a mão no chão para desvirá-las, e isso incomodava nas nossas aulas e de outros professores, porque até mesmo sem cartas, eles continuavam batendo as mãos no chão e nas carteiras, fazendo barulhos e atrapalhando a concentração da turma. Por tanto, elaborei um plano de aula para criarmos uma banda corporal. Tivemos três primeiras aulas para aprendermos sobre ritmo, tempo e contratempo, para eles entenderem o básico da contagem melódica e nas 3 aulas seguintes fomos experimentando sons e movimentações que poderíamos obter a partir do nosso próprio corpo. Os estudantes compuseram suas próprias canções a partir de seus repertórios e conhecimentos de músicas. Boa parte se basearam no pagode baiano para compor, algo de suas vivências que eles puderam improvisar e explorar na sala, sem ser desmerecido ou constrangido por tal. Eles captaram muito bem a essência da prática e pude ver uma real diminuição da utilização das cartas nas duas turmas (Residente 5, 2024).

E complementa:

Olhar para essa atividade e o que ela reverberou em mim como estudante/professor, entender juntamente com as pessoas estudantes o espaço de escuta e afetividade gerada nos processos de

aprendizagem. Entender que o tempo é espiralado (Martins, 2021) e juntamente com meus colegas professores encontramos maneiras de seguir movendo os nossos fazeres em meio às questões que cotidianamente e sistematicamente atravessam as escolas, principalmente as que vivem contextos periféricos e em meio a tudo seguir sonhando junto com o ensino público de qualidade. Seguir movendo e dançando junto mesmo com todos os impedimentos que vamos encontrando (Residente 2, 2024).

Figura 15 – Aula de Dança no pátio da Escola Municipal Cosme de Farias em 2022



Fonte: Acervo pessoal dos residentes do programa Residência Pedagógica, subprojeto Dança Núcleo 1.

Sobre as avaliações

O sistema de avaliação adotado nos ambientes educacionais da educação básica, ainda reproduz uma lógica classificatória. Nesse sentido, encaramos as avaliações como ações que carregam potencial violento e excludente. Mostra-se um exercício docente desafiador a articulação entre as abordagens pedagógicas progressistas e libertadoras e os processos de avaliação de aprendizagem, que seguem uma perspectiva pontual e classificatória, principalmente nos componentes curriculares de artes.

Nesse período, deparei-me com uma postura da professora a qual contrariava o que eu acreditava na pedagogia de ensino, como o sistema de notas adotadas, com valor de 0 ou 10, sendo que a média do

componente não consta no boletim, ou seja, apenas afeta a autoestima do aluno que não alcança a maior nota. Outra realidade é que a relação professor-aluno não aparentava se basear no respeito, mas sim no temor, devido ao fato da professora não acolher as particularidades trazidas pelos estudantes. Então, essas são algumas atitudes que farei diferente e não incluirei nas minhas aulas no futuro (Estagiária 2. 2024).

Percebemos no relato da estagiária duas considerações importantes para essa discussão. A primeira, acerca da utilização da avaliação classificatória como instrumento de poder, e a segunda, sobre a figura de um professor autoritário que possui o controle da turma. As duas situações se sobrepõem. Com medo de fracassar em relação às notas, as pessoas estudantes assumem um estado de tensão e alerta. Sentimentos como o temor e a preocupação possibilitam que a pessoa professora, aquela que detém o poder de avaliar e de dar a nota, por vezes, assuma uma postura controladora.

É relevante destacar que, conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, temos a indicação de que a verificação do rendimento escolar observará os seguintes critérios: avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo período sobre os de eventuais provas finais (Brasil, 1996). Essa orientação, prevista na legislação, demonstra que os processos avaliativos devem estar atentos às especificidades de cada pessoa, bem como serem desenvolvidos de modo processual.

Esse tipo de violência, citada pela estudante estagiária, está imbricada nas ações educacionais tradicionalistas. Ameaças a respeito do fracasso em avaliações, por serem mais sutis que gritos, xingamentos e agressões físicas, muitas vezes passam despercebidas. São ainda compreendidas por algumas pessoas como parte habitual dos processos de ensino/aprendizagem. Entretanto, infringe sobre os corpos marcas profundas, principalmente quando ocorrem nos primeiros anos de vida das pessoas estudantes. Tais ações disparam emoções e sentimentos que passam a ser associados por nós a determinados ambientes ou determinadas situações. O medo de falar em público, aversão à leitura, insegurança e constrangimento ao dançar são alguns exemplos.

Observando os processos avaliativos desenvolvidos nas escolas, nota-se que ainda são permeados pela perspectiva de punição. Por meio delas, o professor

ameaça, amedronta, impõe o seu poder. Afirma Luckesi (2003, p. 24): “[...] o medo gera a submissão forçada e habitua a criança e o jovem a viverem sob sua égide. Reiterado, gera modos permanentes e petrificadas ações”. Assim, a avaliação utilizada como instrumento punitivo destrói a perspectiva de esta funcionar na construção do conhecimento e do desenvolvimento de habilidades.

Relembrando a hipótese dos marcadores somáticos (Damásio, 1994), destaco que as emoções negativas vivenciadas nos processos educacionais nos afastam da construção de conhecimento e da criatividade. Da mesma forma, sentimentos positivos nos incentivam às ações criativas e à emancipação.

As abordagens tradicionalistas, vivenciadas pela maioria de nós nos ambientes escolares, tinham, como um de seus hábitos, apontar muito mais os erros do que os acertos cometidos, como se o professor estivesse sempre em busca do erro para demonstrar sua fundamental importância no processo, isto é, a prática da correção e exposição do erro era adotada como caminho para a conquista do aprendizado. Inclusive, se constitui uma ação cotidiana habitual aos ambientes de estudo das Danças. Dessa forma, ações que não eram compreendidas como adequadas ou produtivas deveriam ser repreendidas, e o caminho a ser seguido deveria ser apontado.

É evidente que, por vezes, em um processo de aprendizagem, seja pertinente trabalhar a percepção acerca de um erro, seja ele de conduta, de conceituação, entre outros. A crítica apontada é acerca da supervalorização do erro, em detrimento do incentivo ao acerto, e principalmente nas abordagens de comunicação e linguagens adotadas nestas práticas, que muitas vezes, agem com violências, mais ou menos perceptíveis, desde físicas a psicológicas.

Ao vivenciar as violências proferidas nas ações corretivas, realizadas pelas pessoas professoras, entendíamos que não deveríamos repetir a ação errada, pois estaríamos novamente expostos à correção, ação que nos aponta nosso próprio erro, nosso fracasso. Seja na esfera atitudinal, procedural, factual ou conceitual⁵³, dentro do ambiente escolar, a violência vivida em decorrência do erro nos levava à busca pelo apreensão do que nos era colocado pelo professor como o ideal, o correto.

⁵³ Para Zabala (2010) os conteúdos se constituem em quatro tipologias, sendo elas as conceituais, factuais, procedimentais e atitudinais que possibilitam aos docentes, saber o tipo de conteúdo, as estratégias de ensino e a sistemática de avaliação.

Muitos de nós, ao acionar nossas próprias memórias sobre algumas ações, tão comuns nos processos educacionais, tais como: arguições, ditados, socialização de exercícios com o grupo, resolução de tarefas de maneira pública (no quadro, no centro da sala de dança, etc.), revisitamos sentimentos de medo, constrangimento, ansiedade. Durante minha experiência como docente da Licenciatura em Dança da UFBA, ao questionar os estudantes estagiários acerca dessas memórias, muitos relatos sobre frustração e sensação de fracasso são trazidos.

Mas existem também ações afetuosas em nossas lembranças. Ao questionar sobre elas, foram trazidos relatos de momentos em que sentimentos como orgulho, alegria, felicidade e amor-próprio foram vivenciados. Assim como geramos sentimentos de felicidade ao perceber que nossos pais e responsáveis orgulham-se de nossas ações, da mesma maneira estes sentimentos são pertinentes às relações entre estudantes e professores.

De modo geral, possuímos um desejo genuíno de sentir que nossas ações são bem-vistas e validadas por aqueles que admiramos. Ao encontrar a receptividade e acolhimento afetoso por parte desses, vamos pouco a pouco construindo uma relação de afeto e admiração com nós mesmos.

Foi preciso reinventar-se todos os dias, em todas as aulas. A área educativa é cheia de complexidades. As dimensões da docência não se resumem a ensinar o conteúdo, é lidar com o aluno entendendo suas especificidades, entender que há dias que a turma estará agitada e em outros, calma e saber adaptar-se a isso, é enfrentar diversas realidades postas em sala e ser prudente e gerar empatia, é necessário também estudos didáticos e metodológicos para que tudo caminhe com sentido. Mas não há nada igual ao ver as crianças se desenvolvendo ao longo do processo e sentir nosso trabalho sendo cumprido, é este o ponto, o ápice (Estagiária 1, 2024).

4.3.2 Experiências afetuosas e emancipatórias

Figura 16 – Ação do programa Residência Pedagógica. Escola Municipal Metodista Suzana Wesley em 2023



Fonte: Acervo pessoal dos residentes do programa Residência Pedagógica, subprojeto Dança Núcleo 1.

Sobre processos de linguagens e comunicação

Paulo Freire destaca a questão da produção de linguagens como construção de conhecimento. No que coloco, a construção de linguagens, em uma perspectiva afetuosa, atua como possibilidade para a construção de processos de emancipação. Dessa forma, as linguagens, a serem adotadas pelos residentes e estagiários, são ações que devem fazer parte da problematização da formação de professores e professoras de Dança.

Como já salientei antes, uma preocupação que não podia deixar de me haver acompanhado durante todo o tempo em que me dediquei à escrita e à leitura simultânea desse texto foi a que me engaja, desde faz muito, na luta em favor de uma escola democrática. De uma escola que, continuando a ser um tempo-espacó de produção de conhecimento em que se ensina e em que se aprende, comprehende,

contudo, ensinar e aprender de forma diferente. Em que ensinar já não pode ser este esforço de transmissão do chamado saber acumulado, que faz uma geração à outra, e aprender não é a pura recepção do objeto ou do conteúdo transferido. Pelo contrário, girando em torno da compreensão do mundo, dos objetos, da criação, ela boniteza, da exatidão científica, do senso comum, ensinar e aprender giram também em torno da produção daquela compreensão, tão social quanto a produção da linguagem, que é também conhecimento. [...] Daí, a necessidade da racionalidade do diálogo, como selo da relação gnosiológica e não como pura cortesia (Freire, 1997, p. 5-6).

As pessoas estagiárias e residentes, em seus trabalhos de conclusão, destacam relatos que demonstram a adoção de linguagens afetuosas, no sentido de incentivo e afirmação de práticas educacionais conscientes de seu potencial emancipador. Essas ações atuam em favor do desenvolvimento e, principalmente, são geradoras de afetos positivos, despertando nos outros sentimentos valiosos e empoderadores.

No decorrer dos meus estudos dentro da universidade, me deparei com dinâmicas dentro da escola de Dança que me colocavam na posição de docente. Essas experiências, pela primeira vez, me fizeram pensar “Então é assim que é ser um professor” e dessa forma vi nascer em mim uma vontade de lecionar. Portanto, abracei então a formação em licenciatura, que me trouxe até aqui e proporcionou aprendizados diversos que hoje carrego e semeio (Estagiária 3, 2024).

Neste item, destaco algumas passagens trazidas nos relatórios de estágio e residência pedagógica, nas quais as pessoas estagiárias apontaram a potência incentivadora e emancipatória de ações e linguagens afetuosas. Desde o ato de elogiar ações cotidianas positivas nos processos de aprendizagemensino, ao entendimento dos sujeitos e identidades como ponto nuclear do planejamento educacional.

Em relação à nossa entrada na sala de aula, os dois grupos foram muito receptivos, demonstrando muito afeto por meio de gestos e palavras. E foram crianças que, no decorrer do processo, muitas vezes trouxeram sugestões, opiniões muito positivas e algumas formidavelmente críticas e observadoras (Estagiária 2, 2024).

Uma das indicações adotadas no processo de planejamento e análise de realidades, etapa inicial do programa residência Pedagógica e do componente de estágio curricular supervisionado, tem sido a de conferir atenção, em primeiro lugar, aos sujeitos aprendentes. Trazer os estudantes como cerne inicial do planejamento pedagógico opera em prol de linguagens afetuosas, modificando linguagens habituais

do fazer docente, que conferem, habitualmente, em um primeiro momento do planejamento, atenção aos conteúdos conceituais.

Sendo assim, pressupomos que o primeiro pensamento reflexivo do planejamento não deve ser sobre **o que** iremos lecionar, mas sim **para quem**, ou em uma perspectiva de linguagem ainda mais positiva, **com quem**.

Durante as primeiras etapas do PRP, direcionamos uma luz para os sujeitos como núcleo do nosso planejamento. Os sujeitos são muitos e são complexos. Costumo pensar que, dentro do programa residência pedagógica e na graduação em si, eu sou um sujeito que é o núcleo de um planejamento específico, assim como os meus alunos são o núcleo da prática docente que desenvolvo. No entanto, muitas vezes não percebemos que o planejamento acontece muito antes de termos a devida percepção dos sujeitos. Percebo que o planejamento também começa quando nos preparamos teoricamente para compreender esses sujeitos e contextos, por isso, por exemplo, existe a necessidade de no mínimo estar no 5º semestre da graduação para participar da residência. Espera-se que o licenciando já tenha passado pelos componentes curriculares necessários para essa etapa da sua formação. Considero esse processo também como uma das etapas cruciais para entender de fato a importância e complexidade do planejamento (Residente 1, 2023).

A fala do estudante residente conversa com o que é defendido pela professora e pesquisadora Ana Elisabeth Simões Brandão (Beth Rangel), em sua tese “A arte como tecnologia educacional”, de 2014. A professora Beth Rangel, com a qual tive a honrosa oportunidade de trabalhar em parceria na orientação do Programa Residência Pedagógica, traz, como premissa de sua pesquisa e atuação profissional, que toda modificação social nasce primeiro nas pessoas, e por isso, é partindo das análises destas que se deve iniciar o estudo investigativo do processo educacional.

Com as suas identidades continuamente em processos de construção, o sujeito se encontrará mais disponível e preparado para estabelecer vínculos com o outro, criando elos de identificação a partir de um reconhecimento do que existe em comum e com propósitos e objetivos em comum – o que resulta em compromisso e solidariedade. Esses valores impulsionam a capacidade de modificar realidades de forma compartilhada e corresponsável em processos e projetos sociais e culturais. Partindo da compreensão complexa do sujeito, na qual estão incluídas noções de autonomia, autorreferência, alteridade, comunicação e identidade, quando ele se volta em direção a si mesmo, com a perspectiva de enxergar o universo externo que o envolve, pode se constituir em um ator que vive situações e, acima de tudo, em autor que interfere no mundo com as ações que realiza. Esse duplo papel de ator-autor que o sujeito ocupa na cena social possibilita também uma dupla apropriação: de si mesmo, enquanto sujeito individual nas suas diferentes dimensões, e no que diz respeito ao empoderamento do ambiente, do seu entorno, enquanto sujeito social

nas suas diferentes expressões e manifestações (Brandão, 2014, p. 32).

Ainda conforme aponta o residente 3:

O escritor Paulo Freire (1996) nos diz, entre muitas outras coisas pertinentes, que “ensinar exige reflexão crítica sobre a prática” (Freire, 1996, p. 17) e é a partir desse pensamento que muitas outras coisas vêm à análise da realidade, pois os estudantes estão nos dizendo coisas ou nos dando respostas a todo momento sobre as aulas que propomos, sobre a sua personalidade, sobre a sua forma de entender o mundo, sobre a sua vida fora da escola. Entendamos que trazer o sujeito para o centro da prática docente na dança é o que vai ser o disparador de muitas possibilidades, pois haverá complexidade, mesmo entendendo que cada possibilidade pode/irá funcionar ou não, uma vez que não existe uma fórmula indubitável. Sendo assim, é, de fato, assumir um risco, mas é esse hábito de se colocar em observação e em um estado de escuta das linguagens do outro que vai favorecer o desenvolvimento e a adaptabilidade necessária para as estratégias de conexão.

Essa reflexão crítica sobre a prática pedagógica também se mostrou através da pesquisa teórica que vai ao encontro dos objetivos de propor uma educação horizontal, decolonial, inclusiva, menos hierárquica possível, sem assédios e violências. Também o objetivo de introduzir a arte, especificamente a dança, como uma área de conhecimento autônoma, complexa, relevante, emancipatória e não somente de entretenimento ou recreação, principalmente dentro do imaginário e da percepção dos alunos e da comunidade escolar através do currículo da escola (Residente 3, 2023).

Questões relativas às práticas educacionais decoloniais, antirracistas, inclusivas e afetuosas foram recorrentes nos trabalhos de conclusão apresentados por estagiários e residentes. No que buscamos nos aproximar de pautas relevantes para a sociedade, atuamos de modo compromissado em nossas ações docentes nas escolas, atendendo inclusive ao que apontam as legislações, a exemplo das leis federais 10.639 de 2003, e 11.645 de 2008.

Considerada um importante avanço na luta antirracista no país, a implementação da Lei 10.639/03 tornou obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana em todas as escolas, públicas ou particulares, desde o ensino fundamental até o ensino médio. A Lei 11.645/08, complementou a Lei 10.639/03, tornando obrigatório o ensino da história e cultura de povos indígenas na educação básica. A sua defesa e aplicabilidade reflete um projeto de sociedade no qual todas as raízes étnico-raciais devem ser reconhecidas e respeitadas (Silva, 2007).

A professora Petronilha Gonçalves e Silva, redatora da Lei 10.639/03, coloca considerações sobre a importância da ação docente dentro da efetivação da luta

antirracista. Ela destaca que diferentes fatores colaboram em busca de uma transformação do cenário educacional e social no Brasil, contra a opressão e a discriminação:

Sabe-se que da lei à nova mentalidade e à ação efetiva, há muito que desfazer, refazer e fazer. De qualquer forma, seja em virtude de pressões internas feitas pelos movimentos sociais, seja pelos preceitos constitucionais, seja por força de compromissos internacionais assumidos pelo Brasil, particularmente na Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata, transcorrida em 2001, temos, em nossas plagas, cada vez com mais clareza, a compreensão de que as sociedades multiculturais terão dificuldades de se tornarem justas e democráticas, se não resolverem os problemas causados por opressões e discriminações; se não estiverem dispostas a integrar lutas contra injustiças, sem paliativos que visem mera inclusão, novo termo, para designar assimilação (Silva, 2007, p. 11).

Silva denuncia o impacto contundente da história das relações étnico-raciais no país, e os processos educativos que elas desencadeiam, que incidem na consolidação de preconceitos e estereótipos. Conforme foi abordado na Seção 3 desta tese, a educação brasileira, com suas raízes racionalistas e excludentes, precisa ser reconstruída pelos agentes educacionais na perspectiva do respeito e da valorização de todos os corpos, em suas múltiplas experiências.

A autora aborda acerca da perspectiva e do entendimento de corpo e conhecimento, propondo a cosmovisão dos povos originários, que se afasta de concepções dualistas e enfatizam a importância dos sentimentos na construção de saberes.

Para superar a tudo isto, precisamos ultrapassar estereótipos, extinguir preconceitos, e como disse Senghor, em um de seus poemas, proceder a uma “desintoxicação semântica”, isto é, redefinir termos e conceitos, por exemplo, no nosso caso do campo educacional, a começar por educação, aprender, ensinar, saber, educar, educar-se. Para tanto, precisamos, antes de mais nada, prestar a atenção nas formas e meios que nossos alunos utilizam para aprender. Se atentarmos para experiências educativas entre povos indígenas, quilombolas e habitantes de outros territórios negros, veremos que não é somente com a inteligência que se tem acesso a conhecimentos. Que é com o corpo inteiro – o físico, a inteligência, os sentimentos, as emoções, a espiritualidade – que ensinamos e aprendemos que descobrimos o mundo. Corpos negros, brancos, indígenas, mestiços, doentes, sadios, gordos, magros, com deficiências, produzem conhecimentos distintos, todos igualmente humanos e, por isso, ricos em significados. Produzem também conhecimentos científicos, quando decidem realizar pesquisas deste cunho, que têm em conta as circunstâncias e suas condições de ser e viver (Silva, 2007, p. 13).

Nos processos de formação de professoras e professores de Dança, dedicamos atenção às leis, às diretrizes e aos referenciais da educação brasileira. Como parte dos conteúdos programáticos dos componentes do eixo educacional do curso de Licenciatura em Dança, nos atemos à relevância do ensino de arte dentro do projeto de país almejado.

Bourdieu (1998) chama a atenção para uma solidariedade possível na busca do conhecimento, visando respeitar mais os homens e as realidades com as quais eles se veem confrontados. Alerta para um mínimo de domínio sobre o presente e impulsiona para a sua transformação em um futuro projetado. Nesta ação, o sujeito constituído enquanto tal torna-se capaz de desenvolver sua capacidade de cognição/escolha/decisão/participação, criando condições para conduzir-se, como também despertando em outros sujeitos o sentido de subjetividade e objetividade, de identidade e coletividade. Bourdieu (1998, p. 19) salienta que, a partir dessa mobilização, “é urgente criar condições para um trabalho coletivo de reconstrução de um universo de ideais realistas, em busca da compreensão e tratamento do mal–estar coletivo”. A identificação é estabelecida a partir do reconhecimento de alguma origem comum, de características ou de objetivos partilhados com outros, e é com base nesta fundação que a solidariedade e o compromisso se coadunam (Brandão, 2014, p. 32).

A professora Beth Rangel (Brandão, 2014), defende que o respeito e a solidariedade nos permitem criar condições e caminhos possíveis na direção do desenvolvimento das subjetividades e da implicação das pessoas nas modificações coletivas, impulsionadoras da sociedade. Para ela, o trabalho direcionado aos sujeitos em formação, em uma perspectiva de emancipação, irá resultar em possibilidades de identificação consigo e com o mundo e consequentemente, na implicação no fortalecimento coletivo.

Concomitantemente, esse sujeito tem a oportunidade de ter a sua identidade estimulada e desenvolvida, sendo despertada para a sua autoestima, valorizando-se e fortalecendo-se, enquanto sujeito, importante para si, para o outro e para o mundo, entendendo que essa identidade se produz em contato com o outro. Se ele se gosta e o mundo espera algo dele, fica mais claro como se implicar e se comprometer em questões coletivas, sociais – o sujeito se reconhece e é reconhecido pelo mundo, compartilhando o sentimento de pertencimento (Brandão, 2014, p. 33).

Uma das vantagens estabelecidas pela Residência Pedagógica, no âmbito dos estágios, é a possibilidade de a pessoa estagiária atuar em uma mesma unidade escolar por dezoito meses. Este tempo ampliado permite aos residentes um acompanhamento progressivo junto aos estudantes. Assim, percebe-se que, quanto

mais tempo dedicamos ao amadurecimento das relações de ensino/aprendizagem maiores são as possibilidades de construção de processos de emancipação e autonomia.

Em sua grande maioria, as turmas são compostas por crianças negras, algumas delas não se reconhecendo como tal, promovendo assim um apagamento de sua cultura e existência. Então, para que não houvesse tal questão, comecei decorando seus nomes, memorizando os rostos de cada um e prestando atenção em suas mudanças. Quando os chamava pelos nomes, era nítida a surpresa por ter decorado e saber quem eles eram. Ocorria de alguém cortar o cabelo, fazer algum penteado diferente, ou até mesmo ir à praia e estar mais corado, e nessas situações eu fazia questão de comentar sobre a mudança e salientar o quanto ficou bonito. Até mesmo a falta em aulas anteriores era questionada, onde eu procurava saber o motivo, mostrando para eles que até sua ausência era notada. Com essa experimentação de estar mais atento a cada um deles, consigo percebê-los mais à vontade [...] vejo que eles se permitem mais e estão cada vez mais inspirados (Residente 5, 2024).

Acerca do mesmo entendimento, descreve a estagiária:

Neste último dia de aula, vimos que os resultados estavam ali. A autoestima deles estava em evidência, as crianças que no primeiro dia de aula não sabiam dizer uma qualidade de si, nesta aula elas já sabiam o que de melhor tinham para mostrar. A propriocepção e fatores do movimento nitidamente em suas criações coreográficas, perpassando por níveis, planos e ações de movimento. A autoconfiança e coletividade em construir algo pessoal, íntimo, tão deles, e se juntarem para apresentar. São tantas coisas que não cabe aqui descrever, mas que aqui testemunho um trabalho cumprido. (Estagiária 1. 2024)

Na fala da pessoa estagiária, percebemos a ênfase dada aos conhecimentos atitudinais, sem deixar de valorizar a importância dos conhecimentos conceituais e procedimentais trabalhados pela Dança na escola. Compreender que o trabalho da professora de Dança pode acontecer sem hierarquizar esses aprendizados nos aproxima dos ideais de emancipação e liberação, e nos afasta das perspectivas tradicionalistas e tecnicistas de ensinar Dança.

Portanto, esse caráter experimental nas atividades permitia que os discentes explorassem suas possibilidades de movimento corporal, de acordo com suas expressões individuais, na medida que praticavam os conteúdos da dança. Ao final da aula, sempre que possível, realizava rodas de conversa nas quais as turmas tinham um espaço para compartilhar suas opiniões sobre essas vivências, pontos positivos e negativos das proposições. E o que mais se destacava no geral era o momento em que podiam expor seu potencial, talentos, suas danças e singularidades, chance que provavelmente não teriam em outras circunstâncias (Estagiária 2, 2024).

Essa valorização das particularidades evidencia potências de criação, o que, no tocante ao ensino de arte e no caso específico desta pesquisa, Dança, se mostra uma conquista de valor inestimável. Estimular o potencial criativo desperta os estudantes para uma educação que não pode existir na perspectiva de passividade.

Demonstrações de afetos positivos desencadeiam uma rede de sentimentos valiosos aos processos de desenvolvimento. Este fato fica evidenciado em diversas falas dos professores em formação.

Além das dinâmicas, a fala, a escuta, empatia e coletividade também foram trabalhadas dentro das rodas de conversa que aconteciam em todas as aulas, ao serem iniciadas e finalizadas, buscando trazer as percepções das crianças e acolher suas falas diante das experiências vividas em cada aula, para assim também alinhar as expectativas dos alunos com as atividades trabalhadas em sala de aula.

Poder fazer atividades em grupos que tralharam habilidades como cooperação, empatia, coletividade, é também um dos motivos pelo qual ter a dança inserida na escola permite que as crianças construam novos repertórios para se expressarem de maneira criativa, enquanto trabalha diversos aspectos cognitivos, motores e sociais, o que é crucial para o desenvolvimento do indivíduo.

Ao fim de cada uma das aulas era feita uma roda de conversa na qual as crianças puderam compartilhar a experiência do ponto de vista delas, de como se sentiram, o que mais gostaram ou não gostaram e por quê. Essa roda era um momento importante da aula que aproximava a turma não somente entre si, mas também de mim, construindo assim uma relação de amizade e parceria, dessa forma eu me apresentava como uma professora que não estava ali apenas para passar meus saberes durante a aula, mas também para os acolher, escutar e entender. (Estagiária 3, 2024).

Em muitos momentos, os estudantes estagiários e residentes se mostram surpresos com a grandiosidade das experiências vivenciadas. Estas circunstâncias apontam que as experiências docentes, apesar de serem permeadas por muitas dificuldades, também são prazerosas, e nos despertam sentimentos de felicidade, orgulho, admiração. Sentimentos esses direcionados tanto para os estudantes como para eles mesmos.

Em alguns jogos, como o morto vivo, tinha uma aluna com necessidades específicas que não sabia muito bem como funcionava o jogo, e uma de suas colegas saiu da brincadeira para ficar do lado dela para ficar avisando o momento que ela deveria descer e subir, e isso me emocionou bastante, pois, uma criança ter essa sensibilidade para com um colega de classe não era algo que eu imaginasse, mas eles mostraram ser muito carinhosos em alguns momentos, e isso transformou minha visão inicial sobre aquelas turmas (Residente 5, 2024).

Ao perceberem o potencial transformador de suas ações, os professores e professoras em formação se empenharam cada dia mais, a fim de fazer jus à relevância do seu trabalho. Eles percebiam que eram importantes para as crianças com quem trabalhavam e por isso se mostravam assíduos, comprometidos e estudiosos, em sua grande maioria.

[...] mostrar que a tarefa do ensinante, que é também aprendiz, sendo prazerosa é igualmente exigente. Exigente de seriedade, de preparo científico, de preparo físico, emocional, afetivo. É uma tarefa que requer de quem com ela se compromete um gosto especial de querer bem não só aos outros, mas ao próprio processo que ela implica. É impossível ensinar sem essa coragem de querer bem, sem a valentia dos que insistem mil vezes antes de uma desistência. É impossível ensinar sem a capacidade forjada, inventada, bem cuidada de amar (Freire, 1997, p. 8).

Esse entendimento trazido por Freire acerca do preparo físico, emocional, afetivo, intelectual, ao compreendermos corpo em uma perspectiva integrada, sabemos que não se faz como etapas sucessivas e dissociadas. Durante a formação docente e principalmente no exercício da prática de estágio, estamos em constante processo de preparação. O exercício é compreender que o preparo não se separa entre racional e emocional, ele ocorre em complementariedade.

Como traz Freire (1996), é necessário ter consciência de que não se pode passar despercebido pelos alunos, e que a maneira como estes percebem o docente ajuda ou desajuda no cumprimento da tarefa de professor. Assim sendo, optando-se esta residente por uma educação democrática e progressista, não foi permitido à mesma ter uma prática reacionária, autoritária ou elitista. Neste contexto, refletir sobre política e artisticamente sobre as temáticas trazidas faziam parte do processo cotidianamente. Certa vez, um aluno solicitou que esta residente escolhesse uma música triste para ele fazer um solo. A dança dele comoveu a todos os presentes. Sentiu-se que ele precisava dançar para externar algo que estava dentro dele. Alguns dias depois, ficou-se sabendo que ele havia perdido um ente querido (Residente 2, 2024).

O pensamento de Dermeval Saviani, trazido no início desta seção, trata sobre um ponto fundamental no tocante à formação de docentes no país: as difíceis condições de vida destes profissionais, fruto de um projeto de nação que não valoriza a educação e seus educadores.

Ora, tanto para garantir uma formação consistente como para assegurar condições adequadas de trabalho, faz-se necessário prover os recursos financeiros correspondentes. Aí está, portanto, o grande desafio a ser enfrentado. É preciso acabar com a duplicidade pela qual, ao mesmo tempo, em que se proclamam aos quatro ventos as

virtudes da educação exaltando sua importância decisiva num tipo de sociedade como esta em que vivemos, classificada como “sociedade do conhecimento”, as políticas predominantes se pautam pela busca da redução de custos, cortando investimentos. Faz-se necessário ajustar as decisões políticas ao discurso imperante. Trata-se, pois, de eleger a educação como máxima prioridade, definindo-a como o eixo de um projeto de desenvolvimento nacional e, em consequência, carrear para ela todos os recursos disponíveis. Assim procedendo, estaríamos atacando de frente, e simultaneamente, outros problemas do país, como saúde, segurança, desemprego, pobreza, infraestrutura de transporte, de energia, abastecimento, meio ambiente etc. Infelizmente, porém, as tendências que vêm predominando na educação brasileira caminham na contramão dessa proposta (Saviani, 2009, p. 153).

Impossível seria falar da formação de professores e professoras no Brasil sem se ater à questão da desvalorização. Se não temos poder o suficiente para estabelecer modificações políticas muito rapidamente, que estejamos, no entanto, compromissados em denunciar diariamente o acinte com que a classe docente é tratada pela sociedade e principalmente pelo Estado.

As experiências de estágio docente e de Residência Pedagógica, desenvolvidas nas escolas públicas do município de Salvador, revelam aos docentes em formação a real face da natureza do trabalho que será vivenciada, se for essa a sua escolha de inserção profissional. Conhecendo suas adversidades, bem como suas alegrias e sua importância social, entregamos a oportunidade de uma escolha consciente, fundamentada nas suas próprias vivências.

As análises dos documentos produzidos demonstram que esta etapa da formação oportuniza grande amadurecimento e emancipação aos estudantes estagiários e residentes, conforme seus relatos. Por mais que estejamos, como docentes atuantes na formação de professores, dedicados a dividir nossas experiências, será no viver cotidianamente a escola que os professores e professoras em formação descobrirão seus modos de existir e de construir suas identidades docentes, no fluxo constante de transformação.

Acreditamos que qualquer iniciativa que comporte mudanças na educação deve ser entendida, desejada e especialmente conduzida pelo professor. Assim, cada vez mais é evidente a necessidade de aproximação dos docentes, como condutores deste processo, de reconhecimento mútuo, para que continuamente se estabeleçam processos de reflexão e reavaliação, e mais que tudo, de atitudes que garantam o seu papel de mediador de processos e facilitador de diálogos na construção de conhecimentos emancipatórios que façam sentido à sociedade. [...] buscar alterar uma visão reguladora, incorporada na sociedade e na universidade, em prol de um

movimento de mudança de atitude que garanta um pensamento emancipatório no que diz respeito à aceitação de sujeitos sociais e de outras formas de participação social, que tenham como base a solidariedade, a troca e a horizontalidade de relações. (Brandão, 2016, p. 10).

A adoção de linguagens afetuosas é apontada em todos os documentos analisados, bem como em diferentes relatos abordados durante os processos formativos, como ação didática agregadora. As pessoas estudantes que participaram desta pesquisa demonstraram que, ao estarem abertas para as potencialidades geradas pelos afetos positivos nas escolas, foi possível ressignificar suas próprias experiências e construir novas histórias junto às crianças estudantes que participaram dos estágios.

Acrescento, entretanto, que, após todas as análises, os estudos e as inferências estabelecidas ao longo desta pesquisa, que, para além de se configurar como ação didática agregadora, compreendo que a adoção de linguagens afetuosas é ação docente estruturante nos processos de construção de conhecimentos, de si, do mundo, e consequentemente, da conquista de aprendizagens emancipatórias.

Dessa forma, encerro esta seção com meu agradecimento às estagiárias, aos estagiários e às/aos residentes, e aos seus discursos inspiradores, construídos nas ações de seus processos de formação, nos quais tive a valiosa oportunidade de coparticipar, em minha ação como docente orientadora. Almejo que em suas trajetórias docentes a afetuosidade os acompanhe e a luta por condições de aprendizagem dignas e emancipadoras continue sendo um princípio inegociável.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS: PARA SEGUIR SONHANDO, E REALIZANDO

O neurocientista Sidarta Ribeiro (2022) aponta a importância de sonhar no sentido onírico e no sentido de projeção de desejos, para podermos transformar os nossos modos de estar no mundo. Precisamos dedicar atenção aos sonhos e, principalmente, compartilhá-los. O neurocientista aponta, ainda, que as nossas chances de transformação, de transcendência das duras realidades atuais, estão em nós, e se demonstram no amor, na relação e na partilha. Em entrevista dada em 2022, assevera: “Os sonhos têm a ver com o nosso bem-estar biopsicológico. O Sonho é uma forma ancestral de construção de adaptação, de futuro, de alternativas e de possibilidades. É importante para termos criatividade e flexibilidade cognitiva”. E acrescenta: “E não é sobre nós mesmos, sobre o nosso próprio umbigo, é sobre as relações”.

Somos capazes de muito mais do que supomos. Enquanto ainda não podemos realizar no mundo exterior, imaginamos, criamos, sonhamos, realizamos primeiro no âmbito de nossa consciência. Assumir ser uma pessoa sonhadora é entendido culturalmente como uma característica ingênua, sensível e desconectada da realidade, em mais uma armadilha do nefasto dualismo corpo x mente e da dicotomia emoção x razão, depreciamos esta potência em linguagens violentas, e podamos, desde muito cedo, a ação sonhadora, criativa e transformadora que emerge das pessoas.

As escolas, em nossa sociedade, costumam afirmar que precisam ser realistas, e preparar as pessoas para a vida. Como se vive em situação de atraso de conquistas civilizatórias nas desigualdades do Brasil, costuma-se ter a vida como deserto. Assim desertificamos as escolas, para que desde crianças, mormente das escolas públicas, se habituem à aridez.

Salientar o papel da afetuosidade, dos sentimentos positivos, dentro da academia universitária, dentro dos processos de formação profissional, dentro da construção de conhecimento foi o desejo que moveu esta pesquisa. A consciência de nossa existência na perspectiva da corporeidade (Rengel, 2007), afastada de concepções dualistas, nos auxilia na compreensão de que o que sentimos é também parte de quem somos. Defender a ação das emoções pela perspectiva da cognição permitiu estabelecer conexões necessárias para elaborar em forma de discurso as experiências que acontecem no cotidiano e

aproximar instâncias que muitas vezes se encontram afastadas, como é o caso dos sentimentos e conhecimentos.

Fomos fortemente treinados a valorizar o que comumente chamamos de razão e futilizar a emoção. Podemos, no entanto, em um esforço de reconfiguração, aprender a buscar a felicidade nos processos de aprendizagem, assim como buscamos a produtividade. Ou melhor, é possível perceber que sem a mola propulsora dos sentimentos não somos capazes de produzir, criar e compartilhar.

Ao destacar o papel do docente de Dança nos caminhos de transformação da educação, esta pesquisa, através de relatos, histórias, revisões bibliográficas e análises críticas propositivas apontou seus vetores para a perspectiva das linguagens afetuosas nos processos de formação de novas professoras e professores de Dança e pretende ecoar em suas vidas profissionais. Reconhecer a fundamental contribuição dos sentimentos e das emoções positivas na construção de espaços educacionais de desenvolvimento criativo nos impulsiona a novas formas de viver juntos, e para a busca de outras possibilidades para nosso futuro.

Após análises e reflexões, tendo como base documentos, relatos orais, observação processual de desenvolvimento, *feedbacks* das professoras preceptoras e gestoras responsáveis pelas escolas, é pertinente considerar válida a afirmação de que adotar linguagens afetuosas agrega e estrutura potencial emancipatório aos processos de formação docente em Dança. Por seu caráter subjetivo, essa premissa se confirmará de modo mais ou menos contundente em cada experiência vivenciada, conforme foi possível inferir nas considerações trazidas pelos discursos dos agentes que participaram da pesquisa.

Neste ato que ritualiza uma compreensão considerativa, intento comunicar percepções, como pessoa professora que trafegou por diferentes abordagens pedagógicas ao longo dos últimos vinte anos, em espaços formais e não formais. Fomentar uma consciência crítica, sonhadora, porém ativa e insurgente que instigue a formação de professoras e professores orientados por desejos de transformação social e afetos positivos, é a ação em que se sustentam hoje minhas ações educacionais e, consequentemente as linhas desta pesquisa.

Caminho em busca de aproximar ao máximo meu discurso e minhas ações cotidianas. Esse é um esforço necessário no exercício diário de afastar o dualismo corpo x mente, o qual gera as dualidades e dicotomias que atravessam os modos de existir, fazer, dizer, sentir, aprender, ensinar que existem para dominar, controlar; uma vez que é fundamental diminuirmos a distância entre o que dizemos e o que fazemos, de tal forma que, num dado momento, a nossa fala seja a nossa prática (Freire, 1996).

No exercício desta pesquisa, em contato com os discursos das pessoas residentes e estagiárias, pude constatar que há uma lacuna nos processos de formação de docentes em Dança, acerca das abordagens dos termos, do vocabulário em geral, para aproximarmos nossos anseios éticos de cunho emancipatório, como pessoas professoras de Dança, às nossas ações de linguagens. Palavras, gestos e atitudes embasadas em perspectivas hierárquicas, de exercício de poder e autoridade ainda são aparentes, evidentes, são corporeamente conectadas e se reproduzem cotidianamente.

Na circulação do poder, os corpos de modo geral, e corpos que dançam de modo específico, tanto exercem o poder quanto sofrem a ação de poderes. Os mecanismos de poder, as técnicas e táticas de poder, estão dispostos no tempo. Saber de que modo todos eles afetam o corpo é atuar politicamente; e saber de que modo afetam corpos que dançam é entender os impactos estéticos-políticos desses poderes (Setenta, 2017, p. 36).

Residentes e estagiários relataram que a proposta da adoção de linguagens afetuosa pode ser muito desafiadora, principalmente em ambientes educacionais tradicionalistas, pois são atravessados por múltiplas adversidades, que muitas vezes priorizam a disciplina e a autoridade, em detrimento da empatia, do acolhimento e da conexão entre as pessoas. Debater e problematizar tais aspectos formacionais e do exercício docente alertam para a necessidade de mais ações e pesquisas voltadas ao tema, bem como a adoção de posturas que encorajem a coibição das práticas controladoras e do exercício de poder nos espaços educacionais.

Reconhecer que os ambientes de aprendizagem estão sujeitos às desigualdades sociais nos impõe o enfrentamento da realidade, com estratégias de ação. As escolas da educação básica, bem como as universidades se mostram como equipamentos educacionais muito díspares. Mesmo dentro de

uma mesma rede de ensino, como a Rede Municipal de Ensino de Salvador, na qual se encontram as escolas que participaram desta pesquisa, percebem-se diferenças abismais acerca de seu espaço físico, bem como das abordagens pedagógicas adotadas pela gestão e pessoas professoras.

Quando tratamos de redes distintas, como a rede privada e rede pública de ensino, encontramos abismos ainda maiores. As denúncias colocadas por Jessé Souza (2017) nos levam a perceber que perpetuamos um pacto silente na elite brasileira, assumindo essas realidades como uma constatação imutável, o que atrasa os processos de mudança e transformação social.

Esta pesquisa aponta que, quando empregadas de maneira continua e compromissada, as linguagens afetuosas tendem a demonstrar impactos positivos na aprendizagemensino, reduzir os níveis de ansiedade, estresse e violência característicos dos espaços educacionais. Atuações docentes com linguagens afetuosas são estratégias poderosas para a criação e efetivação de relações educacionais mais respeitosas, inclusivas e saudáveis.

Pensamentos sobre a temática desta pesquisa foram incitados por grandes educadores ao longo das últimas décadas. Freire e hooks, por exemplo, dedicaram suas vidas, pessoais e acadêmicas, à defesa de uma educação inclusiva, efetiva e afetuosa. Suas obras, entretanto, que deveriam estar sendo lidas em voz em alta em cada escola e universidade existente, são veementemente atacadas e desacreditadas por vozes conservadoras, que operam na perpetuação de práticas violentas excludentes e colonizadoras.

Freire propôs, através de sua sensível percepção da realidade brasileira dos menos favorecidos, que aspectos triviais dos contextos socioculturais deveriam ser utilizados como alicerce, estabelecendo o vínculo necessário para tornar os processos de alfabetização parte real da vida das pessoas estudantes. No que denomina seu sonho de “Círculos de Cultura” (Freire, 1967), Freire demarca suas ideias e ideais no mundo. É importante dar nomes aos sonhos, na busca de compartilhá-los e em prol de realizá-los. Freire nos mostra como podemos produzir conhecimentos baseados nas experiências e saberes dos educandos e educadores, promover a horizontalidade nas relações de aprendizagemensino, problematizando as realidades e incentivando as tomadas de posição perante os problemas vivenciados.

Declaradamente inspirada por Freire, bell hooks, por sua vez, também nos inspira. Com sua obra e sua vida dedicada à educação, a professora Gloria Wathins “dialoga” com a escritora bell hooks, nessa interface entre duas existências da mesma pessoa, e nos emociona a cada relato e consideração afetuosa que estabelece em seu exercício como docente/escritora/ativista feminista e anticolonial. O seu sonho ela denominou de “Comunidades Pedagógicas” (hooks, 2013), nas quais propunha que a prática educativa fosse de entusiasmo, e não de tédio. Objetivava que as “Comunidades Pedagógicas” fossem espaço de mudanças, de transformações, onde comunidade docente e discente estivessem engajadas, compromissadas e articuladas.

Seguir problematizando, pesquisando e ecoando as premissas defendidas por esses educadores contribui para que suas vozes não sejam silenciadas. Que possamos ecoar os pressupostos em defesa do afeto, do amor, da emancipação e do conhecimento que liberta pessoas e sociedades da opressão. Que nossos sonhos tenham nome e sejam realidades possíveis. Que os sonhos durem muito mais do que as pessoas que os sonham.

Reencantar o ambiente educativo, almejando torná-lo um pedaço melhor do mundo, mais inclusivo, ativo, desafiador e abundante, é como dedicamos nossos melhores esforços como educadores. A busca pela valorização dos afetos positivos nos ambientes educacionais, como todo processo de transformação social, emerge primeiro como um sonho, parte de nós, e através das ações contínuas, toma força e forma no mundo.

A análise histórica dos processos educacionais nos coloca a par da responsabilidade que temos em propagar e realizar o sonho daquelas e daqueles que vieram antes de nós. Esse compromisso também se mostra válido para com as pessoas que ainda virão, desfrutarão do sonho, e sonharão novas coisas, coisas grandes e importantes que ainda nem somos capazes de imaginar.

O estudo, a pesquisa e a vontade de transformar as experiências humanas no sentido da expansão da consciência, da emancipação é uma das nossas marcas de boniteza (Freire, 1996) no processo evolutivo, boniteza em seu sentido ético e estético. Fazemos coisas mais belas com amor, vivenciamos relações mais fortes com amor.

Para construir, como nos coloca Paulo Freire, o sonho ético da educação, uma parte que nos cabe se configura na atuação com linguagens de amor e

afetuosidade. A valorização e alimentação dos sentimentos positivos, sobre a docência e sobre as pessoas que nos relacionamos, nos muitos espaços educacionais onde ensinamos nossas Danças e nossas possibilidades de perceber e experienciar o mundo, é uma ação, em prol desses sonhos a muito tempo já sonhados.

Nossos sentimentos e nossas emoções são expressados ao mundo através das nossas capacidades de comunicação, as linguagens, ao que nesta pesquisa defende-se a adoção da afetuosidade na construção e compartilhamento. Mas não só de palavras se faz nossa comunicação. Sabemos da hegemonia da linguagem verbal, e os perigos desta percepção como regra. Por esse motivo, refaço o convite a pensarmos nossas ações de linguagem com afetuosidade de maneira ampla, abrangente no mundo. Que nosso compromisso afetuoso contamine, sim, as falas e escritas contundentemente, mas também e principalmente as nossas Danças, as nossas aulas de Danças.

O educando sente/infere/pensa/sabe o que significa o olhar (“físico”) ou uma palavra (“mental”) de aprovação do professor. O tônus de um abraço ou de um olhar(= “físico”) simbolizam (= “abstrato” ou “mental”) força, candura, superficialidade, atenção carinhosa... (Rengel, 2007, p. 87).

Iluminada pela grandiosidade da vida e ação docente e política de hooks, Freire e das pessoas professoras e estudantes que me atravessam, muitas das quais pude trazer seus discursos nesta pesquisa, tomo coragem para também denominar meu sonho de Oásis Educacionais. Nos Oásis Educacionais, estabelecemos ambientes onde são possíveis nos nutrirmos com fartura de afetuosidade, respeito e segurança, que nos alimentam e nos permitem construir novos caminhos, novos conhecimentos, transformadores.

A metáfora de Oásis Educacional, que embaso e defendo nesta pesquisa amparada por Arendt (1998) e Rengel (2007), me foi inspirada por um estudante da Escola Municipal de Pituaçu (escola que atuei por nove anos como professora de Dança), que ao final de seu curso no ensino fundamental, lamentava deixar a escola. Na ocasião me disse que a escola era o seu oásis. O lugar no mundo onde ele recebia tudo que não recebia, de maneira suficiente, fora: atenção, orientação, afetuosidade, aprendizagem e alimentação. Percebo, no exercício da docência, que, se não podemos mudar o mundo, temos a chance de possibilitar transformações nas maneiras que as pessoas percebem o mundo.

Este um passo fundamental para seguirmos sonhando, agindo e criando possibilidades para viver melhor.

Podemos compreender que a emancipação ocorre quando conseguimos colocar as necessidades do outro no mesmo patamar de importância das nossas próprias, ou seja, ao buscarmos o desenvolvimento do coletivo da mesma forma que buscamos o nosso desenvolvimento pessoal. Nas situações em que a relação de cooperação extrapola os limites da colaboração e atinge o estado de sinergia, de fato contribuímos para a efetivação dos nossos processos de emancipação.

A realização de pesquisas no âmbito da pós-graduação nos permite publicar e compartilhar as experiências desafiadoras que emergem da natureza de nossas áreas de conhecimento e atuação profissional. Levantando um problema de pesquisa, expomos nossas fragilidades e nos colocamos no mundo de forma corajosa. Ao defender nossas decisões frente ao problema, nos abrimos para uma maior aceitação e compreensão por parte de outros agentes. Nesse sentido, destaco a importância da inter-relação entre diferentes pessoas docentes/pesquisadoras, das distintas áreas, em prol de uma cooperação nos ambientes acadêmicos.

A perspectiva da atuação docente tendo como premissa a adoção de linguagens afetuosas pode se estabelecer em todos os seguimentos da educação, bem como em todas as disciplinas, componentes, áreas de conhecimento. Essa ação e compreensão coletiva nos aproxima de possibilidades de instituição de Oásis Educacionais. Não só a violência compromete os processos de aprendizagem mas também a ausência de linguagens afetuosas. A aridez de sentimentos desertifica os processos de construção de conhecimento. Afirmo que todas escolas, e principalmente as públicas, possuem potencial para serem oásis na vida das pessoas.

Nos comunicarmos de modo afetuoso, com nossas palavras, com nossas falas, com nossas danças, com nossas aulas, com nossas imagens, com nossos toques, com nossas publicações é um sonho possível, executável. Assim como também é possível e imprescindível o exercício cotidiano de perceber o outro, de dedicarmos atenção real ao que as pessoas em suas diversidades nos comunicam através das linguagens.

Adotar linguagens afetuosas nos apresenta caminhos para sermos capazes de conviver, nos relacionar, interagir, cooperar e instaurar Oásis Educacionais. O exercício da docência com potencial emancipatório se efetiva quando atuamos pautados na empatia e na postura ética, e quando necessário combativa, afastando com a força dos conhecimentos e dos sentimentos qualquer perspectiva de violência.

REFERÊNCIAS

- 5 DE OUTUBRO – Dia da Promulgação da Constituição Federal de 1988.
Tribunal Regional Federal da 3ª Região, [S. l.], 5 out. 2021. Disponível em:
<https://www.trf3.jus.br/emag/30-anos/efemerides/5-de-outubro-dia-da-promulgacao-da-constituicao-federal-de-1988>. Acesso em: 18 mar. 2025.
- ADICHIE, C. N. **O perigo de uma história única**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.
- ADORNO, T. **Educação e emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.
- ALFANO, Bruno. IBGE: 9,3 milhões de brasileiros ainda são analfabetos, a grande maioria com mais de 40 anos. **O Globo**, Rio de Janeiro, 22 mar. 2024. Disponível em:
<https://oglobo.globo.com/brasil/educacao/noticia/2024/03/22/ibge-93-milhoes-de-brasileiros-ainda-sao-analfabetos-a-grande-maioria-com-mais-de-40-anos.ghtml>. Acesso em: 2 abr. 2025.
- ALMEIDA FILHO, N. Uma UFBA nova para o século XXI. In: TOUTAIN, Lídia M.B.B.; SILVA, Rubens R.G. da (Org.). **UFBA: do século XIX ao século XXI**. Salvador: EDUFBA, 2010, p. 7-11. Disponível em:
https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/5293/1/Ufba%20do%20sec%20XIX%20ao%20sec%20XXI_RI.pdf. Acesso em: 18 mar. 2025.
- AQUINO, D. T. L. S. e. Escola de dança. In: TOUTAIN, Lídia M.B.B.; SILVA, Rubens R.G. da (Org.). **UFBA: do século XIX ao século XXI**. Salvador: EDUFBA, 2010, p. 227-239. Disponível em:
https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/5293/1/Ufba%20do%20sec%20XIX%20ao%20sec%20XXI_RI.pdf. Acesso em: 18 mar. 2025.
- AQUINO, R. **A prática colaborativa como estratégia para a sustentabilidade de projetos artístico-pedagógicos em artes cênicas: um estudo de caso na cidade de Salvador**. 2015. 301 f. Tese (Doutorado em Artes Cênicas) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015. Disponível em: <http://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/27494>. Acesso em: 2 abr. 2025.
- ARAÚJO, M. Os sentidos da sensibilidade e sua fruição no fenômeno do educar. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 25, n. 2, p. 199-222, 2009. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-46982009000200009>. Acesso em: 16 mar. 2025.
- ARENDT, H. **O que é Política?** Fragmentos das Obras Póstumas Compilados por Úrsula Ludz. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.
- ASSMAN, A. Qual é o real significado da lembrança? Uma entrevista com Aleida Assman. Tradução: Soraia Vilela. [Entrevista concedida ao] Goethe-Institut. Goethe-Institut, [S. l.], 2011. Disponível em:
<https://www.goethe.de/prj/hum/pt/deu/20809570.html>. Acesso em: 16 mar. 2025.

BARBOSA, A. M. **A imagem no ensino da arte:** anos 1980 e novos tempo. São Paulo: Perspectiva; Porto Alegre: Fundação IOCHPE, 1991.

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

BARBOSA, A. M. Apresentação. In: BARBOSA, A. M.; CUNHA, F. P. da (Orgs.). **A abordagem triangular no ensino das artes e culturas visuais.** São Paulo: Cortez, 2010. p. 9-24. Disponível em:
https://konektacommerce.nyc3.cdn.digitaloceanspaces.com/TEXT_SAMPLE_CONTENT/abordagem-triangular-89103-1.pdf. Acesso em: 3 abr. 2025

BARBOSA, A. M.; COUTINHO, R. G. **Ensino da Arte no Brasil:** aspectos históricos e metodológicos. 2. ed. São Paulo: Unesp/Redefor, 2011/2012. Disponível em: <http://acervodigital.unesp.br/handle/123456789/40427>. Acesso em: 2 abr. 2025.

BARBOZA, M. C. de B. **A formação nas licenciaturas em dança das universidades públicas federais gaúchas pela voz das(os) docentes formadoras(es): o que é que essas(es) “profes” têm?** 2019. 239 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2019. Disponível em:
<https://guaiaca.ufpel.edu.br/bitstream/handle/prefix/5606/M%c3%b4nica%20Corr%c3%aaa%20de%20Borba%20Barboza.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 2 abr. 2025.

BENJAMIN, W. **Magia e Técnica, Arte e Política.** Ensaios sobre literatura e história da cultura. Tradução de Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BEZERRA, D. D. da S.; RIBEIRO, L. G. A história do ensino da Dança no Brasil e a Educação Básica. **Incomum Revista**, [S. l.], v. 1, n.1, p. 1-19, 2020. Disponível em: <https://revistas.ifg.edu.br/incomum/article/view/750>. Acesso em: 9 mar. 2021.

BERTÉ, O. S. **Corpos se (mo)vendo com imagens e afetos: dança e pedagogias culturais.** 2014. 338 f. Tese (Doutorado em Arte e Cultura) – Universidade Federal de Goiás, Goiás, 2014. Disponível em:
https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/459/o/tese_odaberte_ufg.pdf. Acesso em: 19 mar. 2025.

BÍBLIA SAGRADA. Antigo e Novo Testamentos. [S. l.]: [s. n.], [200?]. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/le000002.pdf>. Acesso em: 19 mar. 2025.

BLIKSTEIN, I. **Kaspar Hauser ou a fabricação da realidade.** São Paulo: Contexto, 2018.

BRANDÃO, A. E. S. **A arte como tecnologia educacional.** 2014. 258 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2014.

Disponível em: <http://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/16853>. Acesso em: 16 mar. 2025.

BRASIL. Educação inclusiva: a escola. Organização de Maria Salete Fábio Aranha. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2004. v. 3. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/aescola.pdf>. Acesso em: 18 mar. 2025.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Brasília, DF: Ministério da Educação, 2018. Disponível em:

http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 02 jan. 2024.

BRASIL. [Constituição (1988)]. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Presidência da República, [2024]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 1 jan. 2017.

BRASIL. Edital nº 06/2018. Chamada Pública para apresentação de propostas no âmbito do Programa de Residência Pedagógica. Brasília: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, 2018. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/27032018-edital-6-residencia-pedagogica-alteracao-ii-pdf>. Acesso em: 18 mar. 2025.

BRASIL. Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Casa Civil, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 16 mar. 2025.

BRASIL. Lei nº 11.769, de 18 de agosto de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica. Brasília: Casa Civil, 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11769.htm. Acesso em: 16 mar. 2025.

BRASIL. Lei nº 13.278, de 2 de maio de 2016. Altera o § 6º do art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que fixa as diretrizes e bases da educação nacional, referente ao ensino da arte. Brasília: Casa Civil, 2016. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/l13278.htm. Acesso em: 16 mar. 2025.

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>. Acesso em: 16 mar. 2025.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica (cursos de

licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados e cursos de segunda licenciatura). Brasília: Conselho Nacional de Educação, 2024. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=258171-rcp004-24&category_slug=junho-2024&Itemid=30192. Acesso em: 18 mar. 2025.

CAMPBELL, F. K. **Contours of Ableism**: The production of disability and abledness. Palgrave Macmillan, UK, 2009.

CARDOSO JUNIOR, E. de F. A trajetória de Darcy Ribeiro: poder e culturas políticas de esquerda no Brasil e na América Latina nas décadas de 1960 e 1970. In: ENCONTRO REGIONAL (ANPUH-MG), 18., 2012, Mariana. **Anais eletrônicos** [...]. Ouro Preto: EDUFOP, 2013. Disponível em: https://www.encontro2012.mg.anpuh.org/resources/anais/24/1340731657_ARQ_UIVO_CARDOSOJR.D.RIBEIRO_TEXTO_AnpuhMG2012.pdf. Acesso em: 2 abr. 2025.

CARDOSO, R. M.; SBRUZZI, V. Discursos sobre o outro: Caliban e o mito do homem selvagem. **Cadernos de Letras da UFF**, [S. I.], v. 31, n. 60, p. 178-190, 16 jul. 2020. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/cadernosdeletras/article/view/44118>. Acesso em: 16 mar. 2025.

CAVALLEIRO, E. Apresentação. In: ROMÃO, J. (org.) **História da Educação do Negro e outras histórias**. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. p. 9-10. Disponível em: https://etnicoracial.mec.gov.br/images/pdf/publicacoes/historia_educacao_negr_o.pdf. Acesso em: 2 abr. 2025.

CAVALCANTE, J. dos S. **Dança para crianças é brincadeira? narrativas, relações artísticas e educacionais entre afetos e alegrias**. 2021. 132 f. Dissertação (Mestrado em Dança) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2021. Disponível em: <http://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/34478>. Acesso em: 18 mar. 2025.

CHARLE, C.; VERGER, J. **História das universidades**. São Paulo: Ed. UNESP, 1996.

CENSO 2022: proporção da população com nível superior completo aumenta de 6,8% em 2000 para 18,4% em 2022. **Agência IBGE Notícias**, [S. I.], 26 fev. 2025. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/42742-censo-2022-proporcao-da-populacao-com-nivel-superior-completo-aumenta-de-6-8-em-2000-para-18-4-em-2022>. Acesso em: 18 mar. 2025.

CHAUÍ, M. **Convite à Filosofia**. 13. ed. São Paulo: Ática, 2003.

- COELHO, C. A invasão pelos outros e como contê-la. COELHO, C. (Org.). **Cultura e educação**. Tradução de Ana Goldberger. São Paulo: Iluminuras; Itaú Cultural, 2011. Disponível em: https://www.udg.edu/ca/portals/57/unesco_politiques/pdf/cultura_e_educacao.pdf?ver=2019-09-23-093206-373. Acesso em: 18 mar. 2025.
- CORMEDI, M. A. Alicerces de significados e sentidos: aquisição de linguagem na surdocegueira congênita. 2011. 402 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011. <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-04072011-152503/pt-br.php>. Acesso em: 16 mar. 2025.
- CORNING, P. A. The synergism hypothesis: On the concept of synergy and its role in the evolution of complex systems. **Journal of Social and Evolutionary Systems**, [S. I.], v. 21, n. 2, p. 133-172, 1998. Disponível em: [https://doi.org/10.1016/S1061-7361\(00\)80003-X](https://doi.org/10.1016/S1061-7361(00)80003-X). Acesso em: 18 mar. 2025.
- COVEY, S. R. **Os 7 hábitos das pessoas altamente eficazes**. 30. ed. Tradução de Alberto Cabral Fusaro, Márcia do Carmo Felismino Fusaro e Claudia Gerpe Duarte. Rio de Janeiro: BestSeller, 2007.
- DAMÁSIO, António. **A estranha ordem das coisas**: as origens biológicas dos sentimentos e da cultura. Tradução de Laura Teixeira Motta. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.
- DAMÁSIO, António. **O Erro de Descartes**: emoção, razão e o cérebro humano. Tradução de Dora Vicente e Georgina Segurado. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.
- DAMÁSIO, António. **Sentir e saber**: As origens da consciência. Tradução de Laura Teixeira Motta. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.
- DECLARAÇÃO Universal dos Direitos Humanos de 1948. **Organização das Nações Unidas**, [S. I.], [2024]. Disponível em: <https://www.un.org/en/about-us/universal-declaration-of-human-rights>. Acesso em: 18 mar. 2025.
- DECLARAÇÃO Mundial sobre Educação para Todos (Conferência de Jomtien – 1990). **Fundo das Nações Unidas para a Infância**, [S. I.], [2024]. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990>. Acesso em: 18 mar. 2025.
- FERREIRA, P. C. **Dança/linguagem – texto do procedimento metafórico do corpo**. 2013. 104 f. Dissertação (Mestrado em Dança) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/15653/1/Patricia%20Cruz%20Ferreira.pdf>. Acesso em: 2 abr. 2025.
- FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança**: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Política e educação**. 8. ed. Indaiatuba: Villa das Letras Editora, 2007.

FREIRE, Paulo. **Professora, sim; tia, não**: cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Olho d'Água, 1997.

FREITAS, F. R. de. **Dança como componente curricular: uma educação integral em Teresina – Piauí**. 2023. 274 f. Tese (Doutorado em Dança) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2023. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/39651/1/Tese.%20Francisco%20Freitas.pdf>. Acesso em: 2 abr. 2025.

FOUCAULT, M. **A ordem do discurso**: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. Tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Edições Loyola, 2012.

FOUCAULT, M. **Vigiar e Punir**: Nascimento da prisão. Petrópolis: Vozes, 2014.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 6. ed. São Paulo: Atlas 2019.

GOMES, L. **Escravidão** – do primeiro leilão de cativos em Portugal até a morte de Zumbi dos Palmares. Rio de Janeiro: Globo Livros, 2019. v. 1.

GONÇALVES, C. C. S. **Dança no ambiente escolar – por um conhecimento com ações emancipatórias**. 2017. 102 f. Dissertação (Mestrado em Dança) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2017. Disponível em: <http://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/22689>. Acesso em: 17 mar. 2025.

HOLANDA, A. **Como se encontrar na escrita**: O caminho para despertar a escrita afetuosa em você. Rio de Janeiro: Editora Rocco, 2018.

hooks, b. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática de liberdade. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.

hooks, b. **Tudo sobre o amor**: novas perspectivas. São Paulo: Editora Elefante, 2020.

IBGE revela que 9,6 milhões de brasileiros com 15 anos ou mais não sabem ler ou escrever. **Fundação Indigo**, [S. l.], 7 jun. 2023. Disponível em: <https://indigo.org.br/ibge-revela-que-96-milhoes-de-brasileiros-com-15-anos-ou-mais-nao-sabem-ler-ou-escrever/>. Acesso em: 18 mar. 2025.

IDOETA, P. A. A tragédia na Romênia comunista que revelou à ciência os danos da negligência na infância. **BBC News Brasil em São Paulo**, [S. l.], 21 dez. 2019. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/internacional-50790315>. Acesso em: 10 jan. 2025.

INGOLD, T. L. **Antropologia e/como educação**. Tradução de Vítor Emanuel Santos Rangel dos Reis. Petrópolis, RJ: Vozes, 2020.

IZA, D. F. V. et al. Identidade docente: as várias faces da constituição do ser professor. **Revista Eletrônica de Educação**, [S. l.], v. 8, n. 2, p. 273-292, 2014. Disponível em: <https://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/978>. Acesso em: 24 mar. 2025.

JORGE, J. **Componente curricular arte: percursos formativos e docência em dança na escola**. 2021. 129 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2021. Disponível em: https://repositorio.ufpel.edu.br/bitstream/handle/prefix/8013/Dissertacao_Jaciar_a_Jorge.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 24 mar. 2025.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. de A. **Fundamentos de metodologia científica**. 6. ed. 5. reimp. São Paulo: Atlas, 2007.

LIBÂNEO, J. C. **Democratização da escola pública**: a pedagogia crítico-social dos conteúdos. 21. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2006.

LOVATO, A.; GOUVÊA, T. **Educação de Alma Brasileira**. Curitiba: Editora Appris. 2017.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar**: estudos e proposições. 15. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

MANZINI, E. J. A entrevista na pesquisa social. **Didática**, São Paulo, v. 26/27, p. 149-158, 1990/1991.

MARTINS, L. M. **Performance do tempo espiralar**: poéticas do corpo-tela. Rio de Janeiro: Cobogó, 2021.

MARTINS, R. P. S. **A (re)significação da Formação Inicial em Dança por professores(as)-acadêmicos(as): que movimento é esse?** 2021. 102 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2021.

MASSUCHETTI, C.; SILVA, M. P. da. As contribuições do paradigma da complexidade na docência no Ensino Superior. **Linguagens, Educação e Sociedade**, Teresina, ano 25, n. 45, p. 217-236, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufpi.br/index.php/lingedusoc/article/view/1057>. Acesso em: 24 mar. 2025.

MATUOKA, I. Como a cultura da violência impacta o desenvolvimento das crianças? **Centro de Referências de Educação Integral**, [S. I.], 17 out. 2018. Disponível em: <https://educacaointegral.org.br/reportagens/como-a-cultura-da-violencia-impacta-o-desenvolvimento-das-criancas/>. Acesso em: 24 mar. 2025.

MATURANA, H. **Emoções e Linguagem na Educação e na Política**. Tradução de José Fernando Campos Fortes. 3. reimpressão. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2002.

MATURANA, H. Transdisciplinaridade e cognição. In: NICOLESCU, B. et al. **Educação e transdisciplinaridade**. Brasília: UNESCO, 2000. p. 79-110. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000127511>. Acesso em: 17 mar. 2025.

MERGI, M.; AZONI, C. A. S. Tipo de ecolalia em crianças com Transtorno do Espectro Autista. **Revista CEFAC**, n. 17, v. 6, p. 2072-2080, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1982-021620151763015>. Acesso em: 16 mar. 2025.

MINAYO, M. C. de S. Ciência, Técnica e Arte: o desafio da pesquisa social. In: MINAYO, M. C. de S. (Org.). **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. 26. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007. p. 9-29.

MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. Tradução de Eliane Lisboa. 5. ed. Porto Alegre: Sulina, 2015.

NÚCLEO DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA DA UNESP. Entrevista com Ana Mae Barbosa. **Youtube**, 28 mar. 2018. 39 min. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=lcSg2xdLzul>. Acesso em: 16 mar. 2025.

NÚMERO de brasileiros com graduação cresce 109,83% em 10 anos. **Censo, Ministério da Educação**, [S. I.], 3 maio. 2012. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article/212-noticias/educacao-superior-1690610854/17725-numero-de-brasileiros-com-graduacao-cresce-10983-em-10-anos>. Acesso em: 18 mar. 2025.

NUNES, A d'A. A formação universitária na Bahia desde os tempos coloniais. In: TOUTAIN, Lídia M.B.B.; SILVA, Rubens R.G. da (Org.). **UFBA: do século XIX ao século XXI**. Salvador: EDUFBA, 2010, p. 19-57. Disponível em: https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/5293/1/Ufba%20do%20sec%20XIX%20ao%20sec%20XXI_RI.pdf. Acesso em: 18 mar. 2025.

OLIVEIRA, C. E. et al. **Dança como mediação educacional para diversidade e ações afirmativas I**. Salvador: UFBA, Escola de Dança; Superintendência de Educação a Distância, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/28056/1/Dan%c3%a7a%20como%20Media%C3%A7a7%c3%a3o%20Educacional%20para%20Diversidade%20e%20A%c3%a7a7%c3%b5es%20Afirmativas%20I.pdf>. Acesso em: 16 mar. 2025.

OLIVEIRA, J. J. T. de. **Andaças: Formação e Saberes Docentes no Estágio Supervisionado do curso de graduação em Dança da UFC**. 2023. 134 f.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2023.

OLIVEIRA, M. As Origens da Educação no Brasil da hegemonia católica às primeiras tentativas de organização do ensino. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 12, n. 45, p. 945-958, out./dez. 2004. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-40362004000400003>. Acesso em: 2 abr. 2025.

O ENIGMA de Kaspar Hauser. Direção: Werner Herzog. Roteiro: Werner Herzog. Alemanha: ZDF Produções, 1974. 110 minutos.

O MILAGRE de Anne Sullivan. Direção: Arthur Hiller Peen. EUA: Playfilm Productions, 1962. 107 minutos.

PEREIRA, M. de A.; SOUZA, J. B. L. de. Formação superior em dança no Brasil: panorama histórico-crítico da constituição de um campo de saber. **Revista Inter-Ação**, Goiânia, v. 39, n. 1, p. 19-38, 2014. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/interacao/article/view/26443>. Acesso em: 18 mar. 2025.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. Estágio e docência: diferentes concepções. **Poiesis Pedagógica**, Catalão, v. 3, n. 3 e 4, p. 5-24, 2006. Disponível em: <https://periodicos.ufcat.edu.br/index.php/poiesis/article/view/10542>. Acesso em: 19 mar. 2025.

RAMACHANDRAN, V. S. **O que o cérebro tem para contar**. Desvendando os mistérios da natureza humana. Rio de Janeiro: Zahar, 2014.

RANGEL, B. Um pensamento emancipatório que brota do corpo. In: CONGRESSO DA ANDA, 4., 2016, p. 74-84, Goiânia. **Anais eletrônicos** [...] [S. I.]: Galoá, 2016. Disponível em: <https://proceedings.science/anda/anda-2016/trabalhos/um-pensamento-emancipatorio-que-brota-do-corpo?lang=pt-br>. Acesso em: 17 mar. 2025.

RENGEL, L. **Corporeatividade: comunicação por procedimento metafórico nas mídias e na educação**. 2007. 169 f. Tese (Doutorado em Comunicação e Semiótica) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/bitstream/handle/4933/1/Lenira%20Peral%20Rengel.pdf>. Acesso em: 16 mar. 2025.

RENGEL, L.; LUCENA, A. S. de; GONÇALVES, C. C. S. Contemporaneidade como visão de mundo e como temporalidade: uma tessitura da dança e corpo na escola. **Educon**, Aracaju, v. 10, n. 1, p. 1-20, set/2016b. Disponível em: https://ri.ufs.br/bitstream/riufs/8945/11/Contemporaneidade_como_visao_de_mundo_e_como_temporalidade.pdf. Acesso em: 16 mar. 2025.

RENGEL, L.; LUCENA, A. S. de; GONÇALVES, C. C. S. Dançacorpoespaço: interação emancipadora. In: CONGRESSO DA ANDA, 4., 2016a, Goiânia. **Anais eletrônicos** [...] [S. I.]: Galoá, 2016, p. 144-153. Disponível em:

<https://proceedings.science/anda/anda-2016/trabalhos/dancacorpoespaco-interacao-emancipadora?lang=pt-br>. Acesso em: 17 mar. 2025.

RENGEL, L. P. et al. Dança Reage: múltiplos contextos educacionais em equilíbrio instável. In: CONGRESSO DA ANDA, 7., 2023, Brasília. **Anais eletrônicos** [...]. Salvador: Galoá, 2023. p. 1376-1389. Disponível em: <https://proceedings.science/anda/cnpd-2023/trabalhos/danca-reage-multiplos-contextos-educacionais-equilibradamente-instaveis?lang=pt-br>. Acesso em: 2 abr. 2025.

RENGEL, L. P. et al. **Elementos do Movimento na Dança**. Salvador: UFBA, 2017. Disponível em: https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/174968/2/eBook_Elementos_do_movimento_na_Danca-Licenciatura_em_Danca_UFBA.pdf. Acesso em: 16 mar. 2025.

RENGEL, L.; KARLOS, J. Cocondução por do procedimento metafórico do corpo: proposições para o processo educacional das danças a dois. In: CONGRESSO DA ANDA, 3., 2014, Goiânia. **Anais eletrônicos** [...] [S. I.]: Galoá, 2014. Disponível em: <https://proceedings.science/anda/anda-2014/trabalhos/coconducao-por-do-procedimento-metaforico-do-corpo-proposicoes-para-o-processo-e?lang=pt-br>. Acesso em: 17 mar. 2025.

RIBEIRO, M. L. S. **História da educação brasileira**: a organização escolar. 12. ed. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1992.

RIBEIRO, S. **Sonho manifesto**: Dez exercícios urgentes de otimismo apocalíptico. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

RISÉRIO, A. **Avant-Garde na Bahia**. São Paulo: Instituto Lina Bo e P.M. Bardi, 1995.

ROSENBERG, M. B. **Comunicação Não-Violenta**. São Paulo: Ágora, 2006.

RUFINO, L. **Pedagogia das encruzilhadas**. Rio de Janeiro: Mórula Editorial, 2019.

RUTHROF, H. How to Get the Body Back into Language. **Rivista Italiana Filosofia del Linguaggio**. [S. I.], 2010. v. 2, p. 136-151. Disponível em: p. 136-51, <http://www.rifl.unical.it/index.php/rifl/article/view/126>. Acesso em: 16 mar. 2025.

SABOYA, M. O enigma de Kaspar Hauser (1812?-1833): uma abordagem psicosocial. **Psicologia**, São Paulo, v. 12. n. 2, p. 105-117, 2001. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103-65642001000200007> 2001. Acesso em: 16 mar. 2025.

SAFATLE, V. **O Circuito dos afetos**: corpos políticos, desamparo e o fim do indivíduo. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

SALVADOR. Referenciais curriculares de arte para o ensino fundamental da rede municipal de educação. Organização de Beth Rangel, Rita Aquino, Suzane Lima Costa. Salvador: Prefeitura Municipal de Salvador; Universidade Federal da Bahia; Itajaí: Casa Aberta Editora, 2017. Disponível em: http://educacao3.salvador.ba.gov.br/pdfs-nossa-rede/documentos-municipais/ensino-fundamental/referenciais_curriculares_de_arte.pdf. Acesso em: 18 mar. 2025.

SANCHES NETO, A. R. Diálogos com Terpsícore: movimentos de uma reforma curricular em dança. 2012. 181 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2012. Disponível em: https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/18319/1/TESE_Final%20ANTRIFO.pdf. Acesso em: 2 abr. 2025.

SANTAELLA, L. O que é semiótica. São Paulo. Editora Brasiliense, 2003.

SANTANA PORTELA, C.; ROCHA SAMPAIO, S. M.; GOULART MOTA GARCIA ROSA, F. Universidade, arte e cultura: primórdios de uma relação ancestral. **Revista Entreideias: educação, cultura e sociedade**, [S. I.], v. 12, n. 1, 2023. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/entreideias/article/view/51299>. Acesso em: 18 mar. 2025.

SANTANA, T., GONÇALVES, C. EducAção: indagações acerca de estudantes nomeados como indisciplinados em ambientes artísticos educacionais em dança. In: CONGRESSO DA ANDA, 7., 2022, Goiânia. **Anais eletrônicos** [...] [S. I.]: Galoá, 2022. p. 325-338. Disponível em: <https://proceedings.science/anda/anda-2022/trabalhos/educacao-indagacoes-acerca-de-estudantes-nomeados-como-indisciplinados-em-ambien?lang=pt-br>. Acesso em: 17 mar. 2025.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, [S. I.], v. 14, n. 40, p. 143-155, jan./abr. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/45rkkPghMMjMv3DBX3mTBHm/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 2 abr. 2025.

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

SETENTA, J. S. Referências Múltiplas da Dança. Salvador: UFBA, 2017. Disponível em: https://educapes.capes.gov.br/retrieve/167084/eBook_Refencias_Multiplas_da_Danca-Licenciatura_em_Danca_UFBA.pdf. Acesso em: 16 mar. 2025.

SILVA, D. B. da; VILLEGRAS, M. M. O Ensino de Arte/Dança na história da educação brasileira. **Práticas Educativas, Memórias e Oralidades - Rev. Pemo**, [S. I.], v. 6, p. e12303, 2024. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/revpemo/article/view/12303>. Acesso em: 18 mar. 2025.

- SILVA, M. **Dança como mediação educacional para a diversidade e ações afirmativas II.** Salvador: UFBA, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/30856/1/eBook%20Dan%c3%a7a%20como%20Media%c3%a7%c3%a3o%20Educacional%20para%20Diversidade%20e%20A%c3%a7%c3%b5es%20Afirmativas%20I.pdf>. Acesso em: 18 mar. 2025.
- SILVA, M. V. M. da. Estágio Orientado em Dança: políticas de vida e a urgência de novos circuitos de afeto. In: CONGRESSO DA ANDA, 5., 2017, Goiânia. **Anais eletrônicos** [...] [S. I.]: Galoá, 2017, p. 1076-1087. Disponível em: <https://proceedings.science/anda/anda-2017/trabalhos/estagio-orientado-em-danca-politicas-de-vida-e-a-urgencia-de-novos-circuitos-de?lang=pt-br>. Acesso em: 17 mar. 2025.
- SILVANO BATALHA, C. **A formação de professores de dança no contexto escolar no passo da prática reflexiva: o pioneirismo da Escola de Dança da UFBA.** 2021. 244 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2021. Disponível em: <https://ppge.educacao.ufrj.br/teses2021/tCecilia%20Silvano%20Batalha.pdf>. Acesso em: 2 abr. 2025.
- SODRÉ, M. **As estratégias sensíveis:** afeto, mídia e política. Petrópolis: Vozes, 2006.
- SOUZA, Jessé. **A elite do atraso:** da escravidão à Lava Jato. Rio de Janeiro: Leya, 2017.
- UNIVERSIDADE Federal da Bahia – A primeira do Brasil. **UFBA - Histórico,** [S. I.], [2024]. Disponível em: <https://www.ufba.br/historico>. Acesso em: 18 mar. 2025.
- ZABALA, A. **A prática educativa, como ensinar.** Artmed: Porto Alegre. Ed. 2010..

LEITURA COMPLEMENTAR

AQUINO, R. A constituição do Campo acadêmico em dança no Brasil.

2008. 145 f. Dissertação (Mestrado em Dança) – Escola de Dança,

Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2008. Disponível em:

<http://www.repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/8151>. Acesso em: 16 mar. 2025.

BASTOS, V. de. Potenciais redes de afetos na dança: tessituras na rede municipal de ensino em Salvador. In: CONGRESSO DA ANDA, 4., 2016, Goiânia. **Anais eletrônicos** [...] [S. I.]: Galoá, 2016, p. 190-202. Disponível em: <https://proceedings.science/anda/anda-2016/trabalhos/potenciais-redes-de-afetos-na-danca-tessituras-na-rede-municipal-de-ensino-de-sa?lang=pt-br>. Acesso em: 17 mar. 2025.

BRASIL. Lei nº 11.738/08, de 16 de julho de 2008. Regulamenta a alínea “e” do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. Brasília: Casa Civil, 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11738.htm#:~:text=LEI%20N%C2%BA%2011.738%2C%20DE%2016%20DE%20JULHO%20DE%202008.&text=Regulamenta%20a%20al%C3%ADnea%20E%20%9Ce%20%9D%20do,magist%C3%A9rio%20p%C3%ABlico%20da%20educa%C3%A7%C3%A3o%20b%C3%A3sica. Acesso em: 16 mar. 2025.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia.

Tradução de Aurélio Guerra Neto, Ana Lúcia de Oliveira, Lúcia Cláudia Leão e Suely Rolnik. Rio de Janeiro: Editora 34, 2012. V. 3.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. O que é a filosofia. Tradução de Bento Prado Jr. e Alberto Alonso Muñoz. Rio de Janeiro: Editora 34, 1992.

GIELEN, P. Criatividade e outros fundamentalismos. São Paulo: Annablume, 2015.

GODOY, K. Saberes em dança: possibilidades de rasgar espaços para uma formação profissional emancipadora. In: CONGRESSO DA ANDA, 4., 2016, Goiânia. **Anais eletrônicos** [...] [S. I.]: Galoá, 2016, p. 179-189. Disponível em: <https://proceedings.science/anda/anda-2016/trabalhos/saberes-em-danca-possibilidades-de-rasgar-espacos-para-formacao-profissional-ema?lang=pt-br>. Acesso em: 17 mar. 2025.

GONÇALVES, Camila Correia Santos. A linguagem afetuosa na formação profissional em dança: ações possíveis em perspectivas remotas de

ensinoaprendizagem. CONGRESSO ANDA, 6., 2021, 2. ed. virtual. **Anais eletrônicos** [...] Salvador: Galoá, 2021. p. 157-168. Disponível em:

<https://proceedings.science/anda/anda-2021/trabalhos/a-linguagem-afetuosa-na-formacao-profissional-em-danca-acoes-possiveis-em-perspe?lang=pt-br>.

Acesso em: 2 abr. 2025.

- HERMÓGENES, J. **Convite a não violência**. Rio de Janeiro: Nova Era, 2002.
- LUBISCO, N. M. L.; CHAGAS, S. V. **Manual de estilo acadêmico**: trabalhos de conclusão de curso, dissertações e teses. 5. ed. Salvador: EDUFBA, 2013.
- MARQUES, I. Notas sobre o corpo e o ensino de Dança. **Caderno pedagógico**, Lajeado, v. 8, n. 1, p. 31-36, 2011. Disponível em: <https://ojs.studiespublicacoes.com.br/ojs/index.php/cadped/article/view/1161/1028>. Acesso em: 16 mar. 2025.
- MATURANA, H. **A árvore do conhecimento**. Campinas: Editorial Psy II, 1995.
- McCORMACK, D. **Refrains for moving bodies**. Experience and experiment in affective spaces. Durham and London: Duke University Press, 2013.
- RANCIÈRE, J. **O mestre ignorante**. Cinco lições sobre a emancipação intelectual. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.
- RENGEL, L. **Dicionário Laban**. São Paulo: Annablume, 2003.
- RUTHROF, H. **Semantics and the Body**: Meaning from Frege to the Post Modern. Toronto: Toronto University Press, 1997.
- SANTOS, B. Para uma pedagogia do conflito. In: FREITAS, A.; MORAES, S.(Orgs.). **Contra o desperdício da experiência – A pedagogia do conflito revisitada**. Porto Alegre: Redes Editora, 2009. p. 15-40.
- WILL, D.E.M. **Metodologia da pesquisa científica**. 2. ed. Palhoça. Unisul Virtual, 2012.

ANEXO A –
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Declaro, por meio deste termo, que concordei em ser entrevistado(a) e/ou participar dos estudos referentes à pesquisa intitulada Linguagem afetuosa: Ação emancipatória na formação docente em Dança, desenvolvida por Camila Correia Santos Gonçalves no curso de doutorado acadêmico em Dança do Programa de Pós-graduação em Dança da Universidade Federal da Bahia sob a orientação da professora doutora Lenira Peral Rengel.

Afirmo que aceitei participar por minha própria vontade, sem receber qualquer incentivo financeiro ou ter qualquer ônus e com a finalidade exclusiva de colaborar para o sucesso da pesquisa. Fui informado(a) dos objetivos estritamente acadêmicos do estudo, que, em linhas gerais objetiva investigar a relação entre afetuosidade, linguagem e emancipação e, por conseguinte, defender como tese que a adoção de linguagens afetuosa é uma ação didática agregadora em prol dos processos de emancipação na formação de professores e professoras de Dança.

Atesto recebimento de uma cópia assinada deste Termo de Consentimento.

—(NOME E ASSINATURA DO PARTECIPANTE)

—(NOME E ASSINATURA DA PESQUISADORA)