




revista
brasileira
de estudos
em dança



OS PROCESSOS EDUCATIVOS EM
DANÇA E AS PRÁTICAS
PEDAGÓGICAS:
desalinhos entre Dança e Educação

*THE EDUCATIONAL PROCESSES IN DANCE
AND PEDAGOGICAL PRACTICES:
incongruities between Dance and Education*

Alexandra Aparecida dos Santos Noronha

Fernando Luiz Zanetti

NORONHA, Alexandra Aparecida dos Santos; ZANETTI, Fernando Luiz. Os processos educativos em Dança e as práticas pedagógicas: desalinhos entre Dança e Educação. **Revista Brasileira de Estudos em Dança**, v. 2, n. 3, p. 06-27, 2023.



RESUMO

Este artigo pretende apresentar os resultados de uma cartografia da dança no contexto escolar. Objetiva-se problematizar as práticas pedagógicas no ensino de dança em três escolas públicas da rede municipal de Betim/MG nos anos iniciais do Ensino Fundamental, adotando como referencial principal as reflexões dos filósofos Michel Foucault (1998) e Gilles Deleuze (2007). O método cartográfico é utilizado por meio do diário de bordo com as experimentações de uma artista-docente-cartógrafa no período compreendido entre 2017 e 2019, bem como realiza-se a análise de um arquivo de periódicos acadêmicos com qualificação CAPES A1 e A2, nas áreas das Artes, da Educação e da Educação Física. Nessa cartografia foi possível identificar que o modo como se ensina dança corrobora para uma mecanização e uma pedagogização do ensino de dança e a formação de corpos dóceis.

PALAVRAS-CHAVE Dança; educação; pedagogização; corpos dóceis.

ABSTRACT

This article aims to present the results of a cartography of dance in the school context. The goal of this study was to discuss the pedagogical practices of teaching dance in the early years of elementary school in three public schools in the city of Betim/MG. The main reference points were the reflections of the philosophers Michel Foucault (1998) and Gilles Deleuze (2007). This study used the cartographic method by means of a logbook with the experimentations of an artist-teacher-cartographer during the period from 2017 to 2019, as well as the analysis of an archive of academic journals with CAPES A1 and A2 qualification, in the areas of Arts, Education and Physical Education. In this cartography it was possible to identify that the way dance is taught contributes to a mechanization and pedagogization of dance education and the formation of docile bodies.

KEYWORDS Dance; education; pedagogization; docile bodies.

OS PROCESSOS EDUCATIVOS EM DANÇA E AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: desalinhos entre Dança e Educação

Alexandra Aparecida dos Santos Noronha¹
Fernando Luiz Zanetti²

¹ Mestre em Educação e Formação Humana pela FaE/UEMG, Especialista em Dança e Consciência Corporal, Psicopedagoga, Pedagoga pela Universidade Estácio de Sá, bailarina internacional e coreógrafa, membro do Conselho Internacional de Dança da UNESCO (CID-UNESCO). E-mail: alexandranoronha@hotmail.com.

² Doutor, mestre, bacharel, licenciado e possui formação em Psicologia pela Unesp de Assis e fez pós-doutorado na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo – FEUSP. Atualmente é Professor da Universidade Estadual de Minas. E-mail: fernandozanetti@hotmail.com.

Introdução

O presente artigo pretende tornar público alguns resultados de uma cartografia dos processos educativos em dança e suas práticas. Assim sendo, objetiva-se problematizar as práticas pedagógicas no ensino de dança nos anos iniciais do Ensino Fundamental nas escolas públicas da rede municipal de Betim/MG, adotando como referencial principal as reflexões dos filósofos Michel Foucault (1998) e Gilles Deleuze (2007).

Para desenvolver esta pesquisa, utilizei o método cartográfico por meio do diário de bordo com as experimentações de uma artista-docente-cartógrafa no período compreendido entre 2017 e 2019, bem como analisei um arquivo de periódicos acadêmicos com qualificação CAPES A1 e A2, nas áreas das Artes, da Educação e da Educação Física.

Do primeiro semestre de 2017 até o ano de 2019, atuei como artista-docente nos anos iniciais do Ensino Fundamental em três escolas municipais da cidade de Betim. Esse encontro da educação com a dança levou-me a pesquisar a dança nas instituições escolares e possibilitou a produção do diário de bordo que retrata minhas vivências e memórias no ensino de dança no contexto escolar por meio de narrativas. Na intenção de dramatizar as narrativas e representar situações vividas, as cenas são tecidas e os acontecimentos podem ser verídicos, ficcionais ou uma mistura de ambos. Em vista disso, o diário de bordo é um relevante instrumento da cartografia, indica caminhos possíveis para a pesquisa, pois foi construído por meio de platôs que nos instigam a pensar como ocorre o ensino de dança e refletir se o contexto escolar interfere no modo em que se ensina dança. Os platôs para Deleuze e Guatarri (1996) designam uma estabilização intensa, uma multiplicidade conceitual, modificam o movimento e a estrutura, provocando a desterritorialização.

A noção de arquivo alia-se às perspectivas de Michel Foucault (2008). O arquivo, além de ser a memória do que pode ser dito, aponta a racionalidade, as relações de poder e preserva um acontecimento. Dessa forma, Foucault (2008) destaca que ao trabalhar com arquivo deve-se “[...] trabalhá-lo no interior e elaborá-

lo” e organizar “[...] no próprio tecido documental, unidades, conjuntos, séries, relações” (Foucault, 2008, p. 7). Nesse sentido, as práticas discursivas são sistemas de enunciados, e “o arquivo é, de início, a lei do que pode ser dito, o sistema que rege o aparecimento dos enunciados como acontecimentos singulares” (Foucault, 2008, p. 147).

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

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

Conforme Lemos e Oliveira (2017, p. 42), a metodologia cartográfica pensada por Deleuze e Guattari (1996) constrói territórios e linhas: “[a] cartografia propõe essa criação de conexões e significação ao longo do desenvolvimento, mapeando pensamentos, técnicas, situações, pessoas, lugares”. Souza e Francisco (2016), por sua vez, afirmam que as pesquisas cartográficas contribuem para desenvolver pesquisas qualitativas e direcionam ao acompanhamento de processos e à produção da subjetividade.

Na primeira seção deste texto, discuto as práticas pedagógicas no ensino de dança; na segunda, a Abordagem Triangular e a relevância do artista-docente; por fim, a formação de corpos dóceis.

Práticas pedagógicas no ensino de dança

Não decore passos.
Aprenda
o caminho.
(Klauss Vianna)

Nesta seção, discorro a respeito das práticas pedagógicas no ensino de dança nas escolas públicas e problematizo-as, tendo como principais pontos: a premissa de que “copiar é diferente de aprender”, a mecanização e a pedagogização da dança. As práticas pedagógicas são a junção da teoria e da prática no ato de ensinar, e adquirir conhecimento envolve reflexão sobre os processos educativos e as ferramentas aplicadas.

Minha experiência com ensino de dança no contexto escolar principiou com aulas para o jardim de infância em instituições particulares. Posteriormente, atuei em uma escola de tempo integral³, na modalidade de oficinas. Por fim, em 2017, inaugurei uma jornada na educação formal como docente das disciplinas de Arte e de Educação Física no Ensino Fundamental I.

Sempre chamou a minha atenção o fato de, no ensino formal, a dança na minha cidade não ser área de conhecimento, aparecer nas festividades escolares e ter suas práticas pedagógicas direcionadas à mecanização e à não valorização dos processos artísticos. Outro aspecto impactante nas escolas públicas é a pouca infraestrutura para ensinar dança, seja de recursos materiais, seja de recursos humanos. Em grande parte das escolas públicas do município de Betim/MG, utilizam-se a quadra, a sala de aula ou um espaço externo por carência de materiais didáticos de dança, havendo também falta de professores com formação específica para lecionar a prática. Além disso, é encontrada uma carência dos conteúdos de dança nos cursos de licenciatura em Artes Visuais, Pedagogia e Educação Física, o que

³ Escola de tempo integral: os alunos estudam no período integral, e, no contraturno, ofertam-se oficinas de várias modalidades.

se reflete diretamente nas práticas pedagógicas de dança na escola básica.

Essa situação se mostra diferente em pequena parte das escolas particulares, pois apresentam uma sala de aula adequada, com espelhos e barras de alongamento, bem como contam com especialistas graduados e pós-graduados em Dança, licenciados em Artes Visuais, Pedagogia ou Educação Física com formação de bailarino. Algumas escolas até possuem grupos de dança.

A dança no contexto escolar, como alguns autores explanam (Freitas, 2019; Marques, 2011; Ramos, 2018; Strazzacappa e Morandi, 2006; Vieira, 2018), surge para as festividades, ou seja, as metodologias de ensino estão relacionadas com uma aprendizagem mecânica, representada por cópias, repetições excessivas e reproduções de coreografias. Nesse mesmo sentido, Corrêa, Silva e Santos (2017) destacam que tanto nas instituições escolares quanto nas escolas de dança diversos professores empregam coreografias prontas para o aluno copiar, objetivando apresentá-las em momentos comemorativos.

Há ainda entendimentos de que essas práticas de ensino em dança com métodos repetitivos e diretivos reforçam a hegemonia e a colonialidade do balé como técnica básica e a codificação de seus passos. Em decorrência disso, ocorre a valorização de corpos virtuosos (Baldi, Oliveira e Patias, 2019). Desse modo, a dança passa a ser compreendida apenas como entretenimento, desenvolvida nas festividades escolares e realizada através de cópias e repetições de coreografias, apresentando-se como algo engessado e codificado.

Quando atuei como artista-docente nas instituições escolares, confesso que me senti como uma estrangeira numa terra estranha. Observei, observei... A dança surge nas festas escolares; após as festividades, ela desaparece.

O modo de ensinar dança causou-me estranheza pelas “reproduções e cópias de coreografias”, às vezes, presenciei cópias de vídeos do YouTube, algo caricato e fora de contexto. Não se ensina o caminho para desenvolver a dança, mas sim o “professor passa a coreografia e o aluno copia, reproduz e pronto”. Fazem o caminho inverso da composição coreográfica. O saber da dança é diferente dos saberes e práticas escolares (Diário de bordo, fevereiro de 2017).

A narrativa do diário, elencada acima, expressa as divergências entre os saberes de dança e os saberes escolares. Na

função de artista-docente, confirmo que o ensino de dança nas escolas em que passei está ramificado em cópias e reproduções de coreografia e que o caminho para desenvolver as coreografias não é ensinado aos alunos. Essas práticas pedagógicas de dança me trouxeram incômodo e estranheza.

Como bailarina e coreógrafa, entendo que antes de iniciar uma coreografia é preciso ensinar a dança, a postura, a transferência de peso, seus passos característicos, o estilo musical, a história de um determinado estilo, os figurinos, a maquiagem adequada; em seguida, praticar a dança; e só depois iniciar o processo coreográfico, não partindo de uma coreografia pronta e reproduzi-la. Identifiquei também, nas minhas observações, a ausência do trabalho de conscientização corporal, de contextualização, de reflexão sobre o ensino de dança e, especialmente, de exploração da criatividade, do improviso e das expressões corporais dos alunos.

Ramos (2018) discorre a respeito das relações entre a aprendizagem mecânica e os diferentes modos de compreender o mecanismo da repetição de conteúdos no espaço pedagógico que se dedica à formação dos artistas de dança. Segundo ele, a repetição faz parte do ensino de dança, mas existe uma diferença entre repetição mecânica (repetição infinita de cópias) e repetição criativa (repetição que possibilita criação de novos movimentos). Nessa perspectiva, Vieira (2018, p. 7) observou que o ensino da dança para a Educação Infantil e a proposta da Base Comum Curricular Nacional (BNCC) (Brasil, 2018) não devem se pautar em recreações e atividades físicas, pois a dança com essa finalidade limita a criança à “reprodução de movimentos e prejudica sua criatividade e a possibilidade de expressar suas subjetividades”.

No conjunto desta cartografia, encontramos autores que criticam a aprendizagem mecânica da dança, apontada por Klauss Vianna e Paulo Freire: “[n]o ensino de dança ou de uma técnica corporal, é bastante comum notarmos a presença do aprendizado mecânico; uma repetição sem fim de exercícios e/ou de sequências coreográficas que podem perder o sentido durante a repetição” (Ramos, 2018, p. 45).

Dessa maneira, Klauss Vianna sinaliza a necessidade de ensinar o caminho que o aluno vai perpassar para aprender a dançar e não simplesmente copiar sequências e coreografias, ou seja, recomenda-se aprender a técnica e contextualizá-la. Já Paulo Freire (1987) afirma que, por vezes, o aluno é caracterizado como uma tábula rasa, visto que somente o professor é o detentor do conhecimento, e o aluno, o reproduzidor do que o professor ensina. Esse processo é denominado de educação bancária, na qual os corpos tornam-se depósitos de conhecimento: “[e]m lugar de comunicar-se, o educador faz ‘comunicados’ e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem” (Freire, 1987, p. 39). Ao contrário disso, Paulo Freire (1992) propõe uma pedagogia libertadora e crítica, pautada em práticas de ensino que consideram um corpo livre, dançante e reflexivo, que tem poder de modificar sua formação cultural, política e social.

Complementando esse entendimento, Laban (1990) pontua a importância de o professor guiar a criança para que ela use suas próprias ideias, seus movimentos, sem pedir que copie. O autor também ressalta a importância da técnica para organizar os movimentos e as coreografias. A dança-educação proposta por ele rompe com normas rígidas de ensino (repetições e cópias, a exemplo do ensino de balé) e considera práticas pedagógicas que contemplem novos movimentos com domínio consciente, expressões corporais livres, uso de movimentos corporais rotineiros, além de fomentar a expressão artística.

Considerando as proposições desses autores e a cena tecida no diário de bordo acerca das cópias e reproduções de coreografias, busquei investigar as práticas pedagógicas de dança nas escolas públicas. Ao cartografar o ensino de dança nesse contexto sob a perspectiva de corpo, “corpos dóceis”, “corpos disciplinados” e/ou “corpos úteis”, de Michel Foucault (2004), é possível problematizar as discussões sobre os processos educativos em dança. Para isso, levanto alguns questionamentos norteadores: O ensino de dança acontece ou não nas escolas? Ou melhor, como acontece? Como ocorrem as repetições e cópias de coreografias? Como o ensino de dança torna-se mecanizado? A

dança é reconhecida como área de conhecimento nos espaços escolares?

Verifiquei a produção de um objeto de pensamento que exerce relações de poder sobre o ensino de dança nas escolas ao questionar a sabedoria das práticas reconhecidas. A dança, no ensino formal, estabelece-se como um discurso de poder, de forma que o corpo é algo que deverá ser disciplinado. Como afirma Foucault (2004 p. 140): “a disciplina produz, a partir do corpo que controla”. Assim, a disciplina produz corpos disciplinados.

Foucault (2004), em *Vigiar e Punir*, defende que, para o ensino mecanizado da dança, existe uma técnica de treinamento: os corpos dos alunos reproduzem os sinais ligados a uma resposta obrigatória. Diante disso, essas técnicas mecanizadas impõem aos corpos tarefas repetitivas e diferentes, no entanto sempre graduadas. Dessa maneira, os alunos devem obedecer e reproduzir os gestos, os sinais, as sequências e as coreografias automaticamente. As técnicas mecanizadas são exemplificadas no trecho do diário de bordo quando expressei que o ensino de dança parte de cópias e de coreografias, por vezes, idênticas às de vídeos disponíveis no *YouTube*.

Ensinar coreografias e sequências prontas com o objetivo único de apresentá-las em festas escolares, realizadas em curto período, às vezes uma semana antes do evento, transforma as práticas pedagógicas de dança numa dança mecanizada? Como consequência, as etapas de aprendizagem são excluídas, além de os alunos serem desmotivados a desenvolverem a dança?

Ao encontro disso, Foucault (2004) ressalta que o poder disciplinar adentra os corpos. As instituições disciplinares normatizam a dança, de modo que a dança mecanizada é a codificação instrumental do corpo, então, quando é manipulado, torna-se útil para a escola e para a sociedade. Assim sendo, o modo como se ensina dança nas escolas é mecanizado com o propósito de formar corpos dóceis.

Notei essa relação de poder e saber sobre os corpos no contexto escolar, ou seja, há uma pedagogização do ensino de dança. Esta se caracteriza pela “disseminação de enunciados oriundos de determinados campos do conhecimento, como Arte,

Filosofia, Ciência, para outros domínios da vida humana, com o intuito de melhorar o homem ou educá-lo”, explica Zanetti (2021, p. 3). Assim, “como arte pedagogizada, a arte teria apenas valor como instrumento didático ou como melhoria ou adequação técnica dos indivíduos aos atuais modos de existência” (Zanetti, 2018, p. 256-257).

Essas práticas de pedagogização fazem com que a dança seja um instrumento de ensino utilizado para fins terapêuticos e pedagógicos com a intenção de aperfeiçoar o indivíduo a ser educado e propiciar sensibilidade, autonomia e humanização. Entretanto, a pedagogização, que não promove uma reflexão sobre a dança e seu processo de ensino, torna as práticas educativas instrumentalizadas ao não trabalhar as especificidades da dança. Por isso, ao realizar apenas a reprodução de coreografias, o docente desconsidera os processos educativos e criativos e as expressões dos alunos, visando ao entretenimento durante apresentações artísticas escolares. Nesse mesmo sentido, a dança e a arte pedagogizadas, de acordo com Zanetti, (2018), têm valor de instrumento didático ou adequação técnica aos novos modos de existência, como humanizar, sensibilizar.

Um outro detalhe importante relacionado aos objetivos da dança para a educação, ressaltado por Laban (1990), é que a dança ajudará o homem a encontrar uma relação corporal com ele mesmo. Ela é fonte de conhecimentos, no entanto devemos aprender e executar seus ritmos e formas, ou melhor, deve-se desenvolver um sentido no movimento. Do contrário, não obteremos benefício.

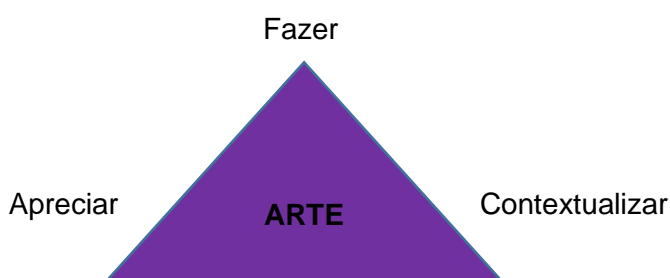
Ressalto que a dança de forma genérica é ensinada na maioria das escolas especializadas e no espaço escolar de maneira codificada, sistematizada, com vários exercícios de repetição, levando em consideração a busca excessiva pela perfeição dos passos e, muitas vezes, por estética corporal. Devido a esse modo tradicional de se ensinar dança, faz-se necessária uma reflexão sobre as práticas pedagógicas que envolvem o ensino dela no contexto escolar.

Abordagem Triangular e relevância do artista-docente

De acordo com Marques (2018), a dança deve partilhar experiências que instiguem saberes em uma relação recíproca de ensino e aprendizagem. O professor deverá articular o fazer, o apreciar e o contextualizar em dança e pode utilizar, em sua prática docente, a Abordagem Triangular, de Ana Mae Barbosa, por meio da qual aprendemos a dança praticando-a e refletindo sobre ela, pois essa prática vai além da parte corporal.

A Abordagem Triangular (Barbosa e Cunha, 2010) refere-se a uma proposta flexível, aberta a reinterpretações e reorganizações e contextualizada. Não consiste numa metodologia para seguir um passo a passo, mas sim é um ponto de partida para o ensino e a aprendizagem de Arte, a partir de três pilares: o conhecimento da história (contextualizar), o próprio fazer artístico (fazer) e a apreciação de uma obra de arte (apreciar). Entretanto, são poucos os profissionais que utilizam a Abordagem Triangular no ensino de Arte e Dança na cidade de Betim/MG. A Figura 1 ilustra essa abordagem:

Figura 1 – Abordagem Triangular



Fonte: Adaptado de Barbosa e Cunha (2010, p.55).

Desse modo, o tripé proposto por Isabel Marques (arte-ensino-sociedade, problematização e articulação-crítica-transformação) para o ensino de dança é um conceito fundamental para o entendimento do contexto aluno-escola, da função do ensino como formador do cidadão e das relações sociais e de suas influências nos alunos no meio escolar. Parisoto, Pinto e Lopes (2014), consideram a professora e pesquisadora Ana Mae Barbosa,

o trânsito entre as redes formadas pelos tripés das relações que possibilita leituras de dança/mundo na construção de sentidos transformadores. Isabel Marques se baseia na Proposta Triangular “apreciar, fazer e contextualizar”, de Ana Mae Barbosa, na elaboração dessas relações. Em sua natureza epistemológica, essa proposta contempla a leitura da obra de arte, o fazer artístico e a contextualização (Parisoto, Pinto e Lopes, 2014).

Barbosa e Cunha (2010) afirmam que o educador-artista que compreende e utiliza a Abordagem Triangular propicia uma aprendizagem contínua, em constante movimento e transformação. Nesse sentido, entendo que minha proposta de ensino de dança realizada no município de Betim/MG encontra um alinhamento com a proposta da Abordagem Triangular, na qual o fazer, o apreciar e o contextualizar em dança estão explanados na cena abaixo:

Em minhas aulas, sempre ocorriam diálogos com meus alunos, pois era uma professora carismática e popular, trabalhava com jogos corporais e brincadeiras; estabelecia um jogo de perguntas e respostas que deviam ser respondidas com expressões corporais; utilizava dinâmicas para os alunos aprenderem a dança uns com os outros; a famosa batalha dos “B-Boys” e “B-Girls” eram constantes; brincava de desfilar e utilizar poses variadas como no estilo Vogue; contagem do ritmo; e estudava com os alunos as músicas que iriam apresentar.

Geralmente, minhas coreografias eram feitas de passos simples e característicos de um determinado estilo de dança, sincronizados e imprevisíveis, com desenhos cênicos e improvisados. Explorava a expressão facial e corporal dos alunos, o conhecimento que já tinham em dança, acrescentando outros conhecimentos, eu trabalhava com performances coreográficas. Minhas aulas tinham teorias, confeccionávamos juntos os adereços e objetos cênicos, em várias aulas. Os alunos falavam: “Professora, conte aquelas historinhas sobre dança”. Além disso, utilizava recursos tecnológicos, como celular, notebook, minha caixinha de som, e mostrava também fotos e vídeos das danças que iriam aprender... depois fazíamos a parte prática. Eles desenvolviam rápido!

As minhas inspirações para coreografar provêm de estudos das danças étnicas, populares, urbanas, do produtor e coreógrafo Kenny Ortega⁴ e do universo de Pina Bausch⁵. Interessante pensar que enquanto disciplinava os corpos, a disciplina era presente em minhas aulas (Diário de bordo, março de 2019).

⁴ Kenny Ortega, coreógrafo e produtor norte-americano, trabalha com performances coreográficas principalmente para o cinema. Alguns de seus trabalhos foram com Michael Jackson e com Madonna (no clipe de *Material Girl*) e em filmes, como *Dirty Dancing*, *High School Musical* e *Descendentes*.

⁵ Pina Bausch, bailarina e coreógrafa alemã, usufruía da subjetividade, dos sentimentos, das sensações e das experiências de vida dos bailarinos para compor suas coreografias, recusava cópias e representações, revolucionou a dança-teatro.

Usufruí, como artista-docente, de práticas pedagógicas de dança através de vídeos, fotografias, história da dança, diálogos com os alunos, jogos de perguntas e repostas, jogos corporais e brincadeiras, uma metodologia utilizada por Pina Bausch. A dança era construída juntamente com os educandos, e as coreografias eram repletas de desenhos e movimentos de impacto. Os alunos criavam, expressavam-se e envolviam-se na confecção dos figurinos para as apresentações, aprendiam a dança por meio das práticas e refletiam sobre ela. Geralmente, na prática de profissionais de dança, é comum estudarmos e nos inspirarmos no trabalho de outros bailarinos e coreógrafos e, a partir desses estudos, criamos as *performances* coreográficas.

Como artista-docente, apliquei a Abordagem Triangular em minhas aulas de dança. Isso possibilitou um maior envolvimento dos educandos, a apreciação da dança e o conhecimento cultural e aguçou os desejos de experimentar, aprender novos estilos e criar novos gestos e movimentos por meio da ludicidade. Dessa maneira, jogos e brincadeiras auxiliaram no ensino de dança ao estimular a criatividade, a imaginação, a imprevisibilidade e a linguagem corporal (Rodrigues e Lessa, 2020).

Marques (2018) reforça a importância de o professor ser artista, ou seja, de articular o fazer, o apreciar e o contextualizar — movimentos que compõem a Abordagem Triangular, de Ana Mae Barbosa —, bem como de propiciar uma relação recíproca de ensino e aprendizagem e de partilhar experiências que instiguem saberes. Outros pesquisadores, em específico Vieira e Bond (2017), consideram os artistas-docentes na dança mediadores do dinâmico processo artístico-educacional, sendo embasados por uma compreensão mais profunda sobre os elementos de improvisação, as memórias corporais, as *performances* e os processos coreográficos, pois tornam a dança mais significativa.

No ambiente escolar, identifiquei outras práticas pedagógicas de dança de outras professoras que ensinam dança nas três escolas que atuei como artista-docente, com licenciatura em Pedagogia, Artes Visuais e/ou Educação Física. São experiências positivas, transcritas no diário de bordo, elas não

utilizavam cópias de coreografias, mas sim dialogavam e as construía criativamente com os alunos:

Ao observar as práticas pedagógicas, lembro-me de uma professora que não tinha conhecimento específico de dança, mas chamou-me atenção, ela reunia seus alunos e os organizava para ensaiarem e criarem suas próprias coreografias, com suas músicas e suas danças. Ela falava: "Gosto de reuni-los e vê-los ensaiar, muitos deles já dançam, na igreja, em casa, fazem aulas de dança em outros espaços, eles aprendem uns com os outros!" (Diário de bordo, junho de 2017).

As práticas explanadas no diário de bordo são pertinentes porque essa professora explorava o conhecimento dos alunos em dança e promovia uma interação entre eles. Outro exemplo relevante está no trabalho com danças populares e na troca de experiências com os alunos para, a partir disso, construir as coreografias, conforme demonstra o seguinte excerto:

Já numa outra escola, as professoras trocavam experiências com os alunos, ao construírem suas coreografias para apresentações. Essas coreografias eram simples e com músicas conhecidas. As professoras eram forrozeiras e pagodeiras... rrsr! (Diário de bordo, maio de 2017).

Nessa concepção, é possível perceber que as práticas pedagógicas adotadas por mim e pelas duas professoras no ensino de dança têm em comum as experimentações práticas, o diálogo, a interação com os alunos e a valorização do conhecimento dos educandos em dança. Assim, nós aproveitamos a bagagem corporal deles, aprendemos uns com os outros e experimentamos danças populares. Adotamos trabalhos com improviso, criatividade e expressões corporais livres, apreciação e contextualização de dança, de modo que os processos educativos aconteciam na direção oposta à de metodologias mecanizadas e pedagogizadas. Nota-se também nessas práticas um alinhamento com as propostas de Pina Bausch quanto a fruição de diálogos, experiências de vida e expressão corporal dos bailarinos.

Para tanto, Falkembach (2019) afirma que a dança como linguagem da Arte fundamenta-se na percepção, na disponibilidade e na atenção necessária do corpo para a criação em dança. Verifica-se que uma função importante do ensino de dança em ambientes escolares está em salientar que dançar é ter maior conhecimento de si e do mundo, pois o próprio corpo em

movimento se refere ao sujeito (Freitas, 2019). Outra função é ajudar a compreender, problematizar e transformar as relações da sociedade, como etnias, gêneros, idades, classes sociais e religiões (Vieira, 2018). Nesse viés, a dança e a arte promovem uma releitura crítica das inter-relações, favorecendo a autonomia e a reflexão nos processos criativos e pedagógicos nas áreas da dança e da arte (Nascimento, Aires e Barboza, 2019).

Vale dizer que a dança, no contexto escolar, geralmente, não é vista como área de conhecimento, e as funções da dança são excluídas desse cenário. De fato, além da reprodução de coreografias para as festividades escolares, a escola mantém a ideia de “disciplinar os corpos” e uma grande discriminação com o ensino de Arte (Teatro, Música, Artes Visuais, Dança). Não raro, atividades físicas, jogos e brincadeiras têm menos relevância, inclusive de carga horária, quando comparados às disciplinas de Matemática e Português, por exemplo. Ademais, as Artes Visuais têm predomínio sobre as outras linguagens artísticas. A escola adota práticas pedagógicas direcionadas ao ensino tecnicista, os processos artísticos não são práticas de investigação, e há desalinhos e confrontos entre a prática e a teoria no ensino de arte e dança (Figueiredo e Paiva, 2019; Sardelich, 2019).

A próxima seção aborda o corpo como mecanismo de poder nas instituições escolares.

O corpo como mecanismo de poder nos contextos escolares

Em decorrência dessa desvalorização, a dança na escola é negligenciada, quando pautada em metodologias tradicionais, que focalizam repertórios prontos e repetitivos, apresentados e desenvolvidos em curto período. Ademais, desconsideram-se o aprendizado da dança, o conhecimento, a criatividade e a expressão corporal. Foucault (1998, p. 147) defende que a aprendizagem e as relações de poder acontecem no corpo; assim, se o corpo no contexto escolar é disciplinado, domesticado, é nele

que as relações de poder se manifestam: “o poder encontra-se no próprio corpo”.

Sabemos que nos processos educacionais é comum a presença de práticas normatizadoras e disciplinares, práticas corporais que disciplinam os corpos. Desse modo, quando o ensino de dança nas escolas não promove reflexão crítica, contextualização e aprendizado, conforme Barbosa e Cunha (2010) propõem em sua Abordagem Triangular, esse ensino torna-se um instrumento da arte de governar, uma dança pedagogizada, ou seja instrumentalizar o corpo é justamente ratificar a mecanização do corpo no contexto escolar, atualizando esse corpo docilizado a não pensar, somente a tocar em conjunto como uma orquestra e assim não leva em conta singularidades, contextos da dança e corpóreos. Diante disso, as relações de poder sobre o corpo que dança, no contexto escolar, não promovem a reflexão sobre as práticas e os processos educativos e transformam o ensino de dança em elaboração de corpos dóceis e úteis, tornando a dança uma atividade de entretenimento.

Sendo assim, quando as escolas priorizam as festas e comemorações, convertem o ensino de dança em algo mecanizado/engessado, afinal, quando o aluno realiza cópias, ele apenas reproduz movimentos representados. Não quero dizer que as festas, tampouco os ensaios de coreografias para apresentações escolares, não são importantes. Eles introduzem a dança no contexto escolar, principalmente as danças populares, e agradam toda a comunidade da escola no momento de socialização de um trabalho. O que questiono são as práticas normatizadoras e reguladoras no ensino, quando não consideram a importância da criação, da expressão artística e dos processos educativos em dança, mas sim supervalorizam ensaios repetitivos e cansativos para atividades prontas e imediatistas. Assim, através de regras e reproduções de coreografias, os processos educativos e criativos e a expressão artística e estética estão distantes dos sujeitos que dançam nas escolas.

Noronha e Bessa-Oliveira (2019) sinalizam que a dança não é somente mover o corpo, porque ela é composta de histórias, memórias, pensamentos e conhecimentos. De modo semelhante,

Deleuze (2007) defende que o corpo ao dançar não poderá limitar-se a mecanizações, representações ou um formato, e sim que ele deve ser movido por sensações e intensidades, produzir afetos e provocar devires. Sendo assim, a escola deseja corpos que conseguem pensar dançando?

Para Foucault (2008), os processos de subjetivação ocorrem por meio dos discursos e das práticas, ou seja, o sujeito se constitui nas relações de poder e saber. Nesse sentido, as regras de formação são condições de existência; trata-se dos tipos de enunciados, de conceitos e de escolhas temáticas. Em síntese, as práticas fundamentam o sujeito que é constituído nos enunciados, nos signos e nas linguagens. Nas palavras do filósofo: “o enunciado circula, serve, se esquia, permite ou impede a realização de um desejo, é dócil ou rebelde a interesses, entra na ordem das contestações e das lutas, torna-se tema de apropriação ou de rivalidade” (Foucault, 2008, p. 119).

Fazendo uma análise do ensino de dança nas escolas, segundo Afonso (2014, p. 10), a instituição escolar é unidade de padronização e normatização da arte e da dança: “diante do despertar de um/a estudante crítico e reflexivo, é natural que a escola, como instituição de controle que costuma ser, sinta-se incomodada”. Complementando, Trevisan e Rosa (2018) observam que o ensino de arte e dança nas escolas é pautado na formação do corpo social, conforme a biopolítica e aquilo que a indústria cultural propõe: corpo como “metáfora da espécie humana”, arte e dança como produtos culturais e entretenimento das massas.

Ao encontro disso, instituições escolares conservadoras que aspiram disciplinar o corpo, inclui, exclui e normatiza, que ainda seguem metodologias tradicionais e direcionadas às práticas tecnicistas, com interesses de políticas partidárias, e que ainda adotam currículos e metodologias que padronizam as práticas humanas. Por isso, a mecanização da dança é conveniente, de modo que as relações de poder sobre o corpo dançante propiciam a disciplina dos corpos. Assim, a dança não cria espaço e não se desenvolve no contexto escolar.

Em contraposição, proponho nessa discussão outros modos do corpo apreender indisciplinarmente, as *performances* e o

trabalho com improviso realizados por mim e pelas duas outras professoras com os alunos nas narrativas do diário de bordo proporcionaram a indisciplina dos corpos, visto que os processos educativos em dança eram fluidos, pois “‘não querer ser governado’ é certamente não aceitar como verdade, ou mais ou menos não aceitar, porque a autoridade diz que é verdade, não aceitar a não ser que considere por si mesmo como boas as razões para aceitá-lo” (Foucault, 2003, p. 173).

Em outras palavras, sendo a dança uma narrativa, constituinte do discurso do corpo, as práticas e os saberes em dança determinarão a construção do sujeito. Então, para que o ensino de dança não transforme esse corpo em um “corpo disciplinado” e/ou “útil”, necessita-se que as práticas de ensino aliem teoria e prática com o objetivo de transformar e produzir novos sujeitos, novas criações artísticas e novas subjetividades.

Considerações finais

No decorrer desta cartografia do contexto escolar no município de Betim/MG, constatei que o modo como se ensina dança, de maneira geral, consiste nas cópias e reproduções de coreografias. A dança nas escolas surge nas festividades escolares, inclusive elas foram uma das primeiras portas de entrada da dança no contexto escolar. No entanto, a dança está concatenada ao entretenimento e à produção cultural, fazendo com que não seja reconhecida como área de conhecimento. Portanto, encontramos divergências entre os saberes escolares e os saberes da dança, já que a dança tem uma linguagem própria, e essas divergências provocam grandes tensões entre a Dança e a Educação.

Outra questão relevante é a ausência ou o pouco conteúdo de dança nos cursos de licenciatura em Pedagogia, Artes Visuais e Educação Física que intervêm no ensino de dança nas escolas. Como resultado, encontramos uma carência de profissionais especializados, o licenciado em Dança tem empecilhos para adentrar o ensino regular por questões de legislação, e o artista-

docente encontra um ambiente repleto de padronizações e normatizações, precisando se adequar aos currículos e normas escolares, ou melhor, às práticas pedagógicas tradicionais em detrimento da arte e da dança.

Seguindo esses apontamentos, a dança nos contextos escolares desenvolve-se para fins produtivos, humanizados e com interesse de formar corpos disciplinados. Por conseguinte, não se ensina a arte pela arte, a dança pela dança, ou seja, não podemos formar artistas e bailarinos. Os resultados indicam que a dança nas escolas não está relacionada à expressão artística e à manifestação cultural do homem.

Esses aspectos em torno da humanização das linguagens das artes são elucidados por Zanetti (2021) ao esclarecer que esse conceito desponta como processo de pedagogização da arte. Para ensinar, é necessário humanizar, tornar o indivíduo sensível ao mundo, por isso a arte converte-se em instrumento de humanização da educação. Nessa lógica, a dança e as demais linguagens da Arte são reduzidas à função educativa e didática, o que contrapõe a estética e as expressões artísticas, bem como as funções sociais e a emancipação da Arte, de maneira a fragilizar a construção de mundos e os modos de referência (Zanetti, 2021). Em outras palavras, a dança aparece como instrumento para fins terapêuticos, pedagógicos e disciplinares, pois as instituições normatizadoras desejam *corpos úteis e corpos dóceis*.

Dessa maneira, a disciplina, a discriminação e as relações de poder marginalizam a dança. Novamente Zanetti (2021) mostra que a pedagogização é a propagação de enunciados de outras áreas de conhecimento, como Filosofia, Arte e Ciência, para as demais esferas humanas, objetivando educar o homem. Assim, essas formas de pedagogização são executáveis aos estilos artísticos, ou seja, a Arte na educação tem função de disciplinar. Essas propostas de pedagogização e humanização reforçam a constituição de um indivíduo subjetivado voluntariamente, o que, sob a ótica de Foucault, configura-se como um mecanismo de dominação (Zanetti, 2021).

Ressalto, nesse sentido, a pertinência do artista-docente no contexto escolar. Ele é fonte de conhecimento, favorece o diálogo

entre as Arte e a Educação, valoriza as manifestações culturais, é portador das práticas, realiza estudos e experimentações nos processos educativos e articula o fazer, o apreciar e o contextualizar.

Em relação ao processo coreográfico nas escolas, percebi que é construído por meio de repetições excessivas e cópias de coreografias, às vezes até do YouTube, ou seja, não se considera as experiências dos alunos em dança, os processos criativos e educativos, tampouco se ensina o caminho para desenvolver as coreografias. Aprender é diferente de copiar! Em contraposição, quando trabalhei com *performances* coreográficas no contexto escolar, percebi uma indisciplina dos corpos e dos processos criativos dos alunos, porque ela proporcionava liberdade de movimentos, interesse e entusiasmo. Aos poucos, a dança se tornou área de conhecimento e de apreciação dos alunos.

Uma das grandes funções da dança é promover a indisciplina dos corpos e desestabilizar as relações de poder sobre esses corpos; por outro lado, a instituição escolar não deseja nada que a desestabilize. Portanto, a dança torna-se uma área de luta e tensão nas escolas, repleta de práticas pedagógicas tradicionais, mecanizadas e normatizadoras. Ademais, os currículos escolares são um campo de luta política. Metaforicamente, a dança no contexto escolar vive em uma *donzela de ferro*⁶.

Referências Bibliográficas

AFONSO, Manuela dos Anjos. O lugar da arte na escola. *Revista da Fundarte*, Montenegro, n. 28, p. 1-14, 2014. Disponível em: <https://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/article/view/147>. Acesso em: 20 jan. 2021.

BALDI, Neila Cristina; OLIVEIRA, Júlia Urach. Donata de; PATIAS, Isabela Teixeira. Procedimentos artístico-pedagógicos em dança a partir da decolonialidade e da autobiografia. *Revista da Fundarte*, Montenegro, v. 37, n. 37, p. 127-139, 2019. Disponível em: <https://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/article/view/636>. Acesso em: 19 jan. 2021.

⁶ Donzela de ferro: idealizado como instrumento de tortura e execução da Idade Média, semelhante a um sarcófago com lâminas pontiagudas que perfuravam os órgãos e faziam agonizar até a morte. Não se tem certeza se esse instrumento foi realmente utilizado.

BARBOSA, Ana Mae; CUNHA, Fernanda Pereira da. *A Abordagem Triangular no ensino das artes e culturas visuais*. São Paulo: Cortez, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 3 set. 2020.

CORRÊA, Josiane Franken; SILVA, Iassanã Martins da; SANTOS, Vera Lúcia Bertoni dos. Concepções Pedagógicas no ensino de dança: apontamentos. *Revista da Fundarte*, Montenegro, a. 17, n. 34, p. 31-44, ago./dez. 2017. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/221058/001059030.pdf?sequence=1>. Acesso em: 20 dez. 2020.

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

DELEUZE, Gilles.; GUATTARI, Félix. *Mil Platos: Capitalismo e Esquizofrenia*. Tradução: Aurelio Guerra Neto, Ana Lucia de Oliveira, Lucia Claudia Leao e Suely Rolnik. v. 3. Rio de Janeiro: Editora 34, 1996.

FALKEMBACH, Maria Fonseca. Perspectiva da educação somática no currículo do Ensino Básico: dança e relações de poder no corpo. *Urdimento – Revista de Estudos em Artes Cênicas*, Florianópolis, v. 1, n. 34, p. 129-143, 2019. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/urdimento/article/view/1414573101342019129>. Acesso em: 13 set. 2020.

FIGUEIREDO, Valeria; PAIVA, Warla Gianny. Reflexões sobre a disciplina de estágio curricular obrigatório I e II do curso de licenciatura em dança da UFG. *Revista da Fundarte*, Montenegro, v. 37, n. 37, p. 54-71, 2019. Disponível em: <https://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/article/view/667>. Acesso em: 22 set. 2020.

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

FOUCAULT, Michel. O que é a Crítica? (Crítica e Aufklärung). In. *Estratégias, poder-saber*. Tradução: C. Galdino. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003, p. 169-190. (Ditos e Escritos, VI)

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Tradução: Lígia M. Ponte Vassallo. Petrópolis: Vozes, 2004.

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

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. 8. ed. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1992.

FREITAS, Roberto de. A. Dança na Educação Básica da rede pública municipal de ensino de Teresina/Piauí – uma realidade em crescimento. *Revista da Fundarte*, Montenegro, a. 19, n. 37, p. 298-315, jan./mar. 2019. Disponível em: <https://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/article/view/654>. Acesso em: 30 mar. 2020.

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

LEMOS, Cássio Fernandes; OLIVEIRA, Andréia Machado. Mapeamento, Processo, Conexões: a cartografia como metodologia de pesquisa. *Paralelo 31*, Pelotas, ed. 8, p. 41-52, jul. 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/paralelo/article/view/13299>. Acesso em: 8 nov. 2020.

MARQUES, Isabel. A. *Ensino de dança hoje: texto e contextos*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MARQUES, Larissa Kelly Oliveira. O. Reflexões sobre o ensino de arte na escola e a atuação do professor: entradas pela dança. *PÓS*, Belo Horizonte, v. 8, n. 16, p. 26-43, nov. 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/revistapos/article/view/15601>. Acesso em: 30 abr. 2020.

NASCIMENTO, Djenifer Geske; AIRES, Daniel; BARBOZA, Mônica Corrêa. A Preço de Fábrica: proposição da Dança Contempop no contexto escolar. *Revista da Fundarte*, Montenegro, a. 19, n. 37, p. 222-241, jan./mar. 2019. Disponível em: http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/article/view/650/pdf_12. Acesso em: 5 maio 2020.

NORONHA, Maria Maura de Oliveira; BESSA-OLIVEIRA, Marcos Antônio. Corpos roubados nos saberes do ensino de Arte. *Revista da Fundarte*, Montenegro, a. 19, n. 37, p. 417-437, jan./mar. 2019. Disponível em: <https://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/article/view/662>. Acesso em: 15 fev. 2020.

PARISOTO, Bruno; PINTO, Aline Silva; LOPES, Sílvia da Silva. AVALIAÇÃO: O professor de dança como avaliador de quê? *Revista da Fundarte*, Montenegro, a. 14, n. 27, p. 33-39, jan./jun. 2014. Disponível em: <http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/article/download/50/135>. Acesso em: 19 abr. 2020.

RAMOS, Tarcísio dos Santos. A aprendizagem mecânica e a dança: Tensões entre professor e aluno. *PÓS*, Belo Horizonte, v. 8, n. 16, p. 43-56, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/revistapos/article/view/15600>. Acesso em: 30 abr. 2020.

RODRIGUES, Joice Soares.; LESSA, Helena Thofehrn. Jogo, brincadeira, presença: corpos lúdicos e expressivos em aulas de dança na escola. *Revista da Fundarte*, Montenegro, a. 20, n. 41, p. 1-18, abr./jun. 2020. Disponível em: <https://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/article/view/731>. Acesso em: 15 out. 2020.

SARDELICH, Maria Emília. Encontros com a arte em autobiografias de Licenciandas em Pedagogia. *Revista da Fundarte*, Montenegro, v. 39, n. 39, p. 69-88, 2019. Disponível em: <https://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/article/view/672>. Acesso em: 17 out. 2020.

STRAZZACAPPA, Márcia; MORANDI, Carla. *Entre a arte e a docência: a formação do artista da dança*. ed. 4. Campinas: Papyrus, 2006.

SOUZA, Severino Ramos Lima; FRANCISCO, Ana Lúcia. O Método da Cartografia em Pesquisa Qualitativa: Estabelecendo Princípios... Desenhando Caminhos... *Atas do 5º Congresso Ibero Americano em Investigação Qualitativa - Investigação Qualitativa em Saúde*. Porto: 2016. v. 2. p. 811-820. Disponível em: <https://proceedings.ciaiq.org/index.php/ciaiq2016/article/view/826/812>. Acesso em: 15 out. 2020.

VIEIRA, Alba Pedreira; BOND, Karen E. Experiências vividas em dança: arte e relacionamento corporificado. *PÓS*, Belo Horizonte, v. 7, n. 14, p. 129-149, nov. 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/revistapos/article/view/15501>. Acesso em: 3 out. 2021.

VIEIRA, Marcílio de Souza. Interfaces entre a dança, a educação infantil e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). *PÓS*, Belo Horizonte, v. 8, n. 16, p. 8-25, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/revistapos/article/view/15585>. Acesso em: 5 maio 2021.

TREVISAN, Amarildo Luiz; ROSA, Geraldo Antônio da. Indústria cultural, biopolítica e educação. *Pro-Posições*, Campinas, v. 29, n. 3, p. 423-442, 2018. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8656429>. Acesso em: 20 jan. 2021.

ZANETTI, Fernando Luiz. O Encontro da Arte com a Educação: o papel do saber psicológico. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, n. 34, p. 255-275, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/MXqWjgFsqTDSGrvX9vVVDvv/?lang=pt>. Acesso em: 20 maio 2020.

ZANETTI, Fernando Luiz. A emergência da cultura visual: alguns elementos da mutação do sujeito arte-educativo. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 37, p. 1-17, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/8VJJVdynwDR8QSjn3qsTRHy/?lang=pt>. Acesso em: 8 abr. 2022.

Recebido em 11/08/2022.
Aprovado em 13/10/2022.

REALIZAÇÃO



UFRJ

PPGDAN
UFRJ

Anda
associação nacional de
pesquisadores em dança