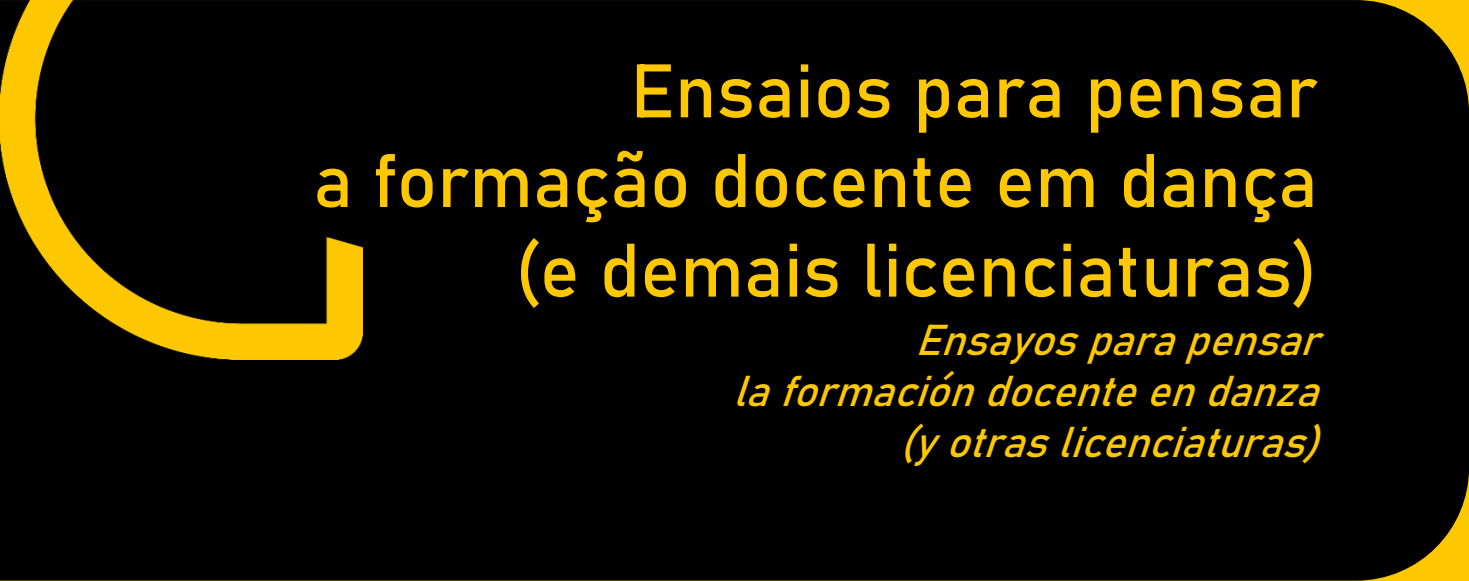




revista  
brasileira  
de estudos  
em dança




Ensaaios para pensar  
a formação docente em dança  
(e demais licenciaturas)

*Ensayos para pensar  
la formación docente en danza  
(y otras licenciaturas)*

Fernanda de Souza Almeida

ALMEIDA, Fernanda de Souza. Ensaaios para pensar a formação docente em dança (e demais licenciaturas). **Revista Brasileira de Estudos em Dança**, v. 2, n. 3, p. 306-331, 2023.



## RESUMO

O presente texto possui o intuito de compartilhar o resultado de algumas reflexões derivadas de recorrentes comentários e questionamentos que proferiram dos/as docentes de Dança em formação inicial e/ou continuada com os quais a autora lidou profissionalmente nos diversos espaços educativos em que atuou ao longo dos anos. Com característica de ensaio, a proposta é a de abordar aspectos, dilemas e polêmicas mais gerais sobre a docência, agrupadas em 8 categorias, redigidas em formato de perguntas. Sem o objetivo de apontar respostas acabadas e fechadas, elencou-se algumas considerações a partir de experiências advindas do “chão da escola”, em diálogo com autoras/es específicos, de modo a favorecer debates mais abertos sobre entendimentos e desentendimentos em torno da profissão docente, especialmente, no campo da Dança na Educação Básica, com a potência de se expandir às demais licenciaturas.

PALAVRAS-CHAVE formação docente; prática educativa; Dança.

## *RESUMEN*

El presente texto pretende compartir los resultados de algunas reflexiones derivadas de comentarios y preguntas recurrentes de las/os profesoras/es de Danza en momento de formación inicial y/o continua con las/os cuales la autora se relacionó profesionalmente en los diversos espacios educativos en los que se desempeñó a lo largo de los años. Con las características de un ensayo, la propuesta del texto es abordar aspectos más generales, dilemas y controversias sobre la enseñanza, agrupados en 8 categorías, escritos en formato de pregunta. Sin el objetivo de señalar respuestas terminadas y cerradas, se enumeraron algunas consideraciones a partir de experiencias contextualizadas, en diálogo con autoras/es específicas/os, con el fin de favorecer debates más abiertos y amplios sobre entendimientos y desacuerdos en torno a la profesión docente, especialmente en el campo de la Danza en la Educación Básica, con potencial de expansión a otras licenciaturas/profesorados.

PALABRAS CLAVE formación docente; práctica educativa; Danza.

# Ensaio para pensar a formação docente em dança (e demais licenciaturas)

Fernanda de Souza Almeida (UFG)<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> Professora Assistente do curso de Licenciatura em Dança da Universidade Federal de Goiás (FEFD/UFG). Membro do grupo de estudos Pesquisa e Primeira Infância: Linguagens e Culturas infantis, liderado pela Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup>. Patrícia Días Prado (FEUSP). Coordenadora do projeto de pesquisa, extensão e formação “Dançarelando” (<https://www.instagram.com/dancarelando/> <https://www.youtube.com/channel/UCVZMunkrYXRgRsGHMXuYAFw>). Autora dos livros *Que dança é essa? Uma proposta para a Educação Infantil* (2016), *Dança e Educação: 30 experiências lúdicas com crianças* (2018) e *Dançarelando: arte, educação e infância* (2022). Mestre em Artes pelo Instituto de Artes da UNESP (SP) e doutoranda em Educação na Faculdade de Educação, da Universidade de São Paulo (FEUSP). Atua no eixo dança, educação, infâncias, formação docente e metodologias de ensino e pesquisa.

## Aberturas para a reflexão

Após ter trilhado longo percurso como docente em escolas brasileiras e, principalmente, como professora do Ensino Superior público e privado, atuando em cursos de graduação, pós graduação *lato sensu*, extensão e aperfeiçoamento; participação em eventos acadêmicos, grupos de pesquisa, desenvolvimento e publicação de pesquisas, ações em projetos de extensão e formação continuada, coordenação de grupos de estudo, proferição de palestras, conferências e de oficinas, tanto em âmbito nacional como internacional, muitos questionamentos, inquietações, frustrações, desafios, receios, alegrias, superações e diversos comentários foram formulados e intercambiados à respeito da profissão professora/or.

Após analisado e refletido acerca da recorrência de algumas falas derivadas da profissão de docência, o presente texto surge com o intuito de compartilhar algumas delas [falas], que após terem passado por uma sistematização foram agrupadas em oito categorias dispostas em formato de perguntas, a saber: 1) Como sustentar a paixão por educar e como manter a coragem de seguir resistindo contra as adversidades? 2) Como manter o frescor da novidade, da vitalidade e da coragem de tentar, arriscar e de ousar na profissão? 3) Como nutrir a imaginação e a chama da curiosidade? 4) Como renovar a formação e se colocar em aprendizado permanente? 5) Como elaborar planejamentos, planos e rotas mais flexíveis sem perder a intencionalidade docente? 6) Como lidar, na escola, com produções artísticas e criativas e saberes que, usualmente, são colocados às margens da sociedade, tais como os da *rua*, das grandes mídias, dos povos ancestrais, originários, indígenas, africanos, afrodescendentes, mestiços e outros? 7) Como trabalhar de maneira inovadora e ampliada com as datas comemorativas, festas escolares e temas solicitados pela direção das instituições de ensino? E por fim, 8) Como valorizar e acreditar na força do individual, dos pequenos passos e das ações simples para fazer a diferença no percurso das/os estudantes?

Com traços de ensaio acadêmico, este texto se propõem materializar o resultado de algumas reflexões a partir das

indagações elencadas no parágrafo anterior. Para tanto, abordar-se-á aspectos, dilemas e polêmicas mais gerais sobre a docência, sem o objetivo de apontar respostas acabadas, mas sim, de apresentar algumas considerações de modo a favorecer debates mais abertos sobre entendimentos e desentendimentos em torno da profissão docente, especialmente, no campo da Dança na Educação Básica, com a potência de se expandir às demais licenciaturas. As reflexões aqui presentes foram sedimentadas a partir do enfoque sentipensante do sociólogo e pesquisador colombiano Fals Borba (2009); ou seja, a partir de saberes atravessados pelo coração em um pensar que não existe sem o sentir e um sentir que não existe sem o pensar e se deixa A-F-E-T-A-R.

O conceito de sentipensante provém de povos ribeirinhos com os quais Fals Borba (2009) entrou em contato ao longo de suas investigações, nas quais eu me inspiro para refletir e realizar paralelos com a ação docente no chão da escola.

Militante da profissão, penso e sinto que professoras/es são seres sentipensantes, pois sabem resistir frente aos reversos da vida, às adversidades que se colocam como barreiras no âmbito da educação, das políticas públicas; sabem resistir frente aos embates com estudantes, colegas de trabalho, aos empecilhos governamentais, aos contratempos com gestões, aos impasses com a comunidade, famílias e responsáveis. Docentes são pessoas que sabem superar as dificuldades, que padecem, mas desfrutam de satisfações; que atingem o esgotamento, mas convivem com a esperança; que lidam com o desânimo, mas se alegram com as conquistas. Convictas/os da carreira, são capazes de alinhar o pensar com o sentir, que pensam sentindo e sentem pensando. Nesse rumo, surge a primeira indagação: como sustentar essa motivação, o empenho e a coragem de seguir resistindo?

## Ensaio 1: Sobre a paixão de educar

Há uma menina, há uma moleca  
Morando sempre no meu coração  
Toda vez que a adulta balança ela vem pra me dar a mão  
Há um passado no meu presente  
O sol bem quente lá no meu quintal  
Toda vez que a bruxa me assombra a menina me dá a mão  
E me fala de coisas bonitas que eu acredito  
Que não deixarão de existir  
Amizade, palavra, respeito, caráter, bondade, alegria e amor  
(Adaptação da canção “Bola de Meia, Bola de Gude” de Milton Nascimento, 1988)

Ao ser indagada sobre como manter e/ou renovar a paixão por educar e como manter a coragem de seguir resistindo frente aos percalços da profissão, a minha menina interior [e exterior] deu a mão para meu passado na intenção de lembrar quem sou eu no presente. Ou melhor, quem estou no presente, e fez isso antes que a minha adulta balançasse em teorias e explicações racionais. Porém, antes, declaro que, particularmente, opto por me nomear professora e não educadora, pois educar, todas as pessoas, de uma maneira ou de outra, educam. Entretanto, docência é profissão, necessita de formação, de um estudo específico, de manejar estratégias, metodologias, conteúdos, objetivos, didáticas e planejamentos, entre outros saberes inerentes ao ofício de educar com vistas a socializar o patrimônio social, cultural e histórico da humanidade.

Aproveito para revelar também que essa menina não só vem para me dar a mão quando os muitos assombros da rotina adulta me rodeiam, mas ela se encontra ao meu lado em todos os momentos de minha vida. Uma criança espuleta e cheia de energia, que é uma curiosa pela vida, que é uma novidadeira.

Na infância, durante o período de férias, essa menina observava sua tia, professora que atuava em uma escola pública no interior de Minas Gerais, sempre dedicada ao preparar material de aula, lendo livros inspiradores e ensinando seus filhos. A medida que a menina foi crescendo, começou a bisbilhotar a biblioteca da tia e a perguntar, e muito, sobre sua profissão. A gente aprende mais pelos exemplos do que pelas palavras; verdade? Por tal razão, busco alimentar constantemente minha paixão por ensinar,

e busco ser um exemplo real e verdadeiro para as/os estudantes da faculdade. Especialmente, porque formo professoras/es.

E não é que por uma oportunidade de trabalho, a menina se tornou professora? No começo ela relutou, mas aos poucos ela foi se (re)descobrando nesse lugar por meio das leituras, do constante estudo, das trocas diversas e de muita escuta.

A paixão pela educação iniciada ao observar minha tia possui estreita relação com a menina que é livre e que tenta escapar dos padrões da sociedade adulta de ser e agir. Por mantê-la desamarrada, ela me permite olhar a vida com olhos de encantamento, assim como me permite buscar o aprendizado das situações, mesmo na diversidade. Trata-se de uma menina que me faz gostar da simplicidade, ter prazer em sentir o cheiro do café e de seguir experimentando, tentando, arriscando, errando e começando quantas vezes forem necessárias cada projeto, proposta educativa e cada novo caminho docente. É ela quem não me deixa desistir, quem me faz acreditar, persistir, resistir e manter a paixão por educar.

Ao lado do entusiasmo por trabalhar, compartilhar e conhecer, almejando contribuir com uma educação brasileira (quiçá, sulamericana) de melhor qualidade, existe uma boa porção de consciência e astúcia. Sei qual é a extensão dos desafios que envolvem a profissão, sei que o trabalho é árduo, pouco valorizado social e economicamente e que resistir ao sistema é extenuante. Acrescento ainda que tenho ciência de que as mudanças se dão a longo prazo, mas é necessário plantar e semear para que as gerações futuras iniciem a colheita. Pode demorar, mas carece começar!

Sobre isso, Santos (2018) reflete que, para pensar o futuro é necessária uma dose de utopia.

E por utopia entendo a exploração, através da imaginação, de novas possibilidades humanas e novas formas de vontade, e a oposição da imaginação à necessidade do que existe, só porque existe, em nome de algo radicalmente melhor porque vale a pena lutar e a que a humanidade tem direito (SOUZA SANTOS, 2018, p. 73).

As/os professoras/es têm o direito a condições dignas de trabalho, de serem valorizadas/os e respeitadas/os, assim como as/os jovens têm o direito de acessar as mais diversas linguagens,

direito ao conhecimento de qualidade, patrimônio cultural da humanidade, de maneira sensível, criativa e aprofundada. A meu ver, para isso vale a pena lutar!

Conforme Lewis Carroll (1998), no seu célebre livro Alice no País da Maravilhas:

Alice: - Chapeleiro, você me acha louca?

Chapeleiro: - Louca, louquinha! Mas vou te contar um segredo: as melhores pessoas são (CARROLL, 1998, p.28).

Ainda segundo Souza Santos (2018), o novo germina de escalas que já existem. O novo se constitui parcialmente a partir de rearranjos e de outras costuras, por isso a necessidade de trocar, compartilhar e intercambiar saberes para nos nutrirmos, nos fortalecermos e nos inspirarmos em experiências anteriores de estudantes, docentes, pesquisadoras/es e de gestoras/es. Tal aspecto releva que para imaginar o novo é necessário o conhecimento profundo da realidade para que as proposições e intenções de mudanças possam ser mais efetivas, permitindo, assim, que se avance no status de pura elucubração.

Além do mais, a luta por uma educação de melhor qualidade vem do pressuposto afirmado por Gallo (2008) de que todo processo educativo é um encontro de singularidades, em que há os bons encontros que dilatam a nossa potência de pensar e agir, e há os maus encontros, que diminuem essa potência. Com isso, surge uma questão: quais encontros queremos propor para as crianças e o conhecimento?

A esse respeito, fui tocada por uma fala proferida metaforicamente pelo Prof. Dr. Márcio Penna Corte Real (2017) à respeito da escola ser uma grande festa, mas que nem todas/os foram convidadas/os a participarem. Justamente para tentar convidar o máximo de pessoas para a escola/universidade que nutro e deixo escorrer minha sincera paixão por educar, uma vez que só se ensina de verdade o que é verdadeiro a si.



## Ensaio 2: Sobre manter o frescor

Avisou o Pequeno Príncipe, em 1943, que as pessoas grandes adoram os números. Quando lhes falamos de um novo amigo, elas jamais buscam informações que envolvem o essencial. Não perguntam o som da sua voz, quais brinquedos prefere, se coleciona algo. No entanto, querem se inteirar da idade, de quantos irmãos têm; quanto ganha seu pai. Somente de posse de tais informações julgam conhecê-lo (SAINT-EXUPÉRY, 2000).

Se dissermos às pessoas grandes que vimos uma bela casa de tijolos cor-de-rosa com gerânios na janela, elas jamais conseguirão fazer uma ideia da casa. É preciso dizer o valor de seiscentos mil reais, pois somente assim demonstrarão interesse pela informação e pelo diálogo. Assim, se dissermos que o principzinho existia e que ele era encantador, que ria e que queria um carneiro, dar-se-ão de ombros e nos chamarão de criança. Contudo, se dissermos que o planeta de onde ele vinha era o asteroide B612, ficarão satisfeitas e não amolarão com perguntas. As pessoas são assim. É preciso não lhes querer mal por isso. As crianças devem ser muito complacentes com essa gente grande (SAINT-EXUPÉRY, 2000). Entretanto, quem realmente compreende a vida, não liga para os números!

Mas, há um fato que provoca inquietações: “todas as pessoas grandes foram um dia crianças – mas poucas se lembram disso” (SAINT-EXUPÉRY, 2000, p. 48). Com isso, não se permitem viver situações novas, interessantes, divertidas; não permitem se sujar, cair, andar na chuva, buscar outras rotas e curiar, simplesmente pelo fato de tais ações escaparem aos padrões sociais de ser, estar, fazer e pensar adultamente, desviando assim do que é socialmente *aceitável* para cada fase da vida. Frente a isso, como manter o frescor da novidade, do encantamento, a vitalidade da alegria e a coragem de tentar, de arriscar e de ousar na profissão?

Uma resposta que seria óbvia para as crianças, mas que se torna necessário debater, escrever e publicar, pois segundo o Pequeno Príncipe, adultas/os não entendem nada sozinhas/os, e é

cansativo para as crianças ficar sempre explicando as coisas para elas/es. Por essa razão, eu adulta e eu menina vamos oferecer explicações para as/os leitoras/es, assim não aborreceremos mais as crianças.

Como citado no ensaio 1, minha criança sempre foi espivettata, mas no final do Ensino Médio ela começou a ser ridicularizada por colegas de classe. Por isso, ao iniciar o percurso universitário, decidi colocá-la para dormir no sótão. Me tornei infeliz e deixei de me reconhecer, mas entendi que era assim que deveria viver no mundo adulto. Fiquei séria e achando muita coisa boba, *infantil*.

A esse respeito, Gutman (2011) ao repassar diversos estudos sobre o sorriso, revelou que um terço das/os adultas/os costumam sorrir entre 15 a 20 vezes ao dia, ao passo que 14% sorri menos de 5 vezes. Percebe-se que se trata de uma incidência baixa se comparada com as crianças que sorriem em média 400 vezes ao dia, sendo muitos deles adornados com risadas, gritinhos de entusiasmos, olhos brilhantes e intensa manifestação com a totalidade do corpo. O sorriso é a expressão facial mais fácil de ser reconhecida, além de ser contagioso, aproximar as pessoas e estar diretamente relacionado aos níveis de bem-estar (GUTMAN, 2011). Infelizmente, diminuimos drasticamente nossas risadas. Eu corroborei essa afirmação, pois não me permiti sorrir por muito tempo.

Quando comecei a trabalhar com crianças recorria às estratégias lúdicas que envolviam jogos, brincadeiras, faz de conta e rodas cantadas como rotina de aula. Éramos muitos personagens no decorrer de cada encontro. Entretanto, cabe salientar que tudo era racionalmente planejado a partir de teorias desenvolvimentistas, dos jogos simbólicos inspirados nos estudos de Piaget (1975) e do jogo de papéis de Vigostki (1999; 2004).

Procedia exatamente como uma *boa* adulta, que do alto da torre de quem tudo sabe, decide o conteúdo, escolhe as estratégias *mais indicadas* e elabora as vivências educantes a partir das leituras, das memórias de criança e do que se concebe como divertido e interessante para si.

Anos depois iniciei um projeto de Dança com crianças de 4 e 5 anos no qual me ensinaram a não imitar os personagens, mas vivê-los em sua essência. Passei pelo portal da transmutação, da imersão, do emprestar a alma com presença a cada ação realizada. Era o início do resgate do eu-menina que inicialmente ofereceu resistência, mas com insistência e determinação foi assumindo a infancialização (NOGUERA, 2019).

Decidi investir nesse processo até me deparar com o conceito de infancialização que versa sobre o ato de retomar nossa tenra idade, não como referência de atuação profissional, mas como uma tentativa de conexão com a ancestralidade, com a tradição, com o que existe de mais antigo em todos nós, que é a infância. Para Noguera (2019, p.59) esse “esforço de *olhar para trás* significa reconhecer no presente alguma coisa que ainda permanece”. Muito além da infância ser uma fase da vida, pode ser também um sentimento, uma sensação, um modo de experimentar a realidade, de viver, de estar imerso no momento presente, de construir o conhecimento por meio da interrogação, da curiosidade, da leveza, da alegria, da sensorialidade, do movimento e da imaginação.

Que fique claro, tal proposta não é uma sugestão para voltar a sermos crianças ou nos tornarmos adultas/os infantilizadas/os. Há diferença entre infantilização e infancialização, em que o segundo é tido como um processo que intui o encantamento diante da vida e que visa a capacidade de estar aprendendo (NOGUERA, 2019). Já o adulecimento é o processo ao qual somos submetidos pela sociedade capitalista que nos torna incapazes de pensar e agir para além do senso comum, do padrão adulto de produtividade (NOGUERA, 2019).

Sendo assim, estou constantemente atenta ao meu olhar, tento trazer consciência e sensação de presença para meu caminhar na rua, por exemplo; busco sentir os cheiros, perceber algo que não tinha visto ainda; noto como está meu corpo, minha postura e observo, principalmente, as belezas que eu encontro no percurso da vida. Além do mais, procuro manter a vitalidade do corpo para subir, descer, agachar, trabalhar, passear, conhecer lugares com prazer e tranquilidade. Aprendi com as crianças que

mexer o corpo traz bom humor. Assim, me desafio diariamente a manter o frescor, o colorido da vida, despertando meu espírito novidadeiro e curioso ao me permitir experimentar, tentar e arriscar.

Nogueira (2019) ainda marca que esse modo de viver como adultas/os responsáveis, trabalhadoras/es, mas de uma maneira infancializada, recobre a possibilidade de lançarmos perspectivas inaugurais sobre o mundo, encontrar outras alternativas para questões antigas e recuperar possibilidades pouco frequentadas diante de velhos problemas. Em suma, é preciso não se acomodar!

Tais características proporcionam uma aproximação maior em meu trabalho com as crianças. Me conecto com mais facilidade a elas, gera-se empatia e simpatia; o mesmo fato ocorrendo com as/os estudantes na faculdade, uma vez que falo, escrevo e pesquiso sobre infância. Agindo assim o meu trabalho torna-se verdadeiro.

Contudo, me contou o Pequeno Príncipe que nenhuma pessoa grande jamais entenderá que isso possui tanta importância! Então, finalizo as reflexões do ensaio 2 por aqui. Quem sabe um dia vocês compreendam.

### Ensaio 3: Sobre curiar e imaginar

Numa folha qualquer  
Eu desenho um sol amarelo  
E com cinco ou seis retas  
É fácil fazer um castelo  
Com o lápis em torno da mão  
E me dou uma luva  
E se faço chover  
Com dois riscos tenho um guarda-chuva  
Se um pinguinho de tinta  
Cai num pedacinho azul do papel  
Num instante imagino  
Uma linda gaivota a voar no céu  
Vai voando  
Contornando a imensa curva, norte, sul  
Vou com ela viajando  
Haváí, Pequim ou Istambul  
Pinto um barco à vela branco, navegando  
É tanto céu e mar num beijo azul  
Entre as nuvens vem surgindo  
Um lindo avião rosa e grená  
Tudo em volta colorindo  
Com suas luzes a piscar  
Basta imaginar e ele está partindo  
Serenando indo  
E se a gente quiser  
Ele vai pousar  
("Aquarela", Toquinho, 1983)

Qual é o limite da imaginação? A imaginação tem limite? A música escrita por Toquinho nos conta como algo vai se transformando em outro de modo infinito, bastando apenas mobilizar a imaginação, se assim quisermos.

As crianças, por exemplo, têm uma alta capacidade de imaginação e de transmutação do pensamento. Segundo Benjamin (1984, 1985), uma das habilidades do pensamento infantil é a de fundir presente, passado e futuro, associar real e imaginário, transpor espaço-tempo e alterar lógicas padronizadas. É um potencial inesgotável de invenção, metamorfose e de ficção. Um processo tão intenso às crianças que à medida que elas vão imaginando seus corpos vão assumindo outras corporalidades, personificando objetos, animais e a natureza. Portanto, se estamos ou vamos trabalhar com as crianças a nossa imaginação deveria ser um campo fértil, afinal lidaremos com as verdadeiras mestras no assunto.

A capacidade de criar uma imagem mental, abstrata, é a base da criatividade. Por sua vez, criatividade, segundo Gun (2021), é a aplicação prática da imaginação para resolver uma situação de maneira que a maioria das pessoas não teria pensado; é escapar ao previsível. E essa capacidade imaginativa já nos atravessava, de modo farto, quando crianças, mas a fomos abafando e esquecendo-nos dela para nos enquadrarmos nos padrões sociais e nos arquétipos de adultos/os. O uso da imaginação é um processo de reaprendizagem, de retomada (GUN, 2021); mas que se torna desafiante pelo fato de ser necessário romper com arquiteturas mentais que nos foram e são impostas pelo meio social.

Imaginação e criatividade não são um dom, uma qualidade de artistas ou algo que acontece ao acaso. São habilidades a serem treinadas, renovadas e revigoradas. Uma das possibilidades para despertar nossa imaginação e criatividade é a ação de provocar o aparato perceptivo e permitir que nos deixemos ficar encantados com o novo, com o inusitado e com o diferente. É preciso abrir os canais sensoriais e promover conexões entre eles e os saberes que acessamos por meio de leituras, partilhas e experiências variadas.

Eu mesma, depois que libertei meu eu-menina, conseqüentemente, tornei-me mais perceptiva, imaginativa e passei a conectar melhor e de maneiras mais inusitadas experiências com leituras, poesias e letras de músicas com estudos, com a pesquisa e com a arte.

Nessas trilhas, vou alimentando minha capacidade de imaginação e criatividade.

#### **Ensaio 4: Sobre estar em constante formação**

Para abordar o tema sobre a formação docente continuada e a atitude de se colocar em aprendizado constante, a parábola “Omelete de amoras” será convocada:

Era uma vez um rei que tinha todos os poderes e tesouros da Terra, mas apesar disso não se sentia feliz e a cada ano ficava mais melancólico. Um dia ele chamou o seu cozinheiro preferido e disse: Você tem cozinhado muito bem e tem trazido para a minha mesa as melhores iguarias, de modo que eu lhe sou agradecido. Agora porém, quero que você me dê uma última prova de sua arte. Você deve me preparar uma omelete de amoras igual àquela que comi há cinquenta anos, na infância. Naquele tempo, meu pai tinha perdido a guerra contra o reino vizinho e nós precisamos fugir; viajamos dia e noite através da floresta; chegamos a uma cabana, onde morava uma velhinha, que nos acolheu generosamente. Ela nos preparou um omelete de amoras. Quando a comi fiquei maravilhado: era deliciosa e me trouxe novas esperanças ao coração. Na época eu era criança, não dei importância. Mais tarde, já no trono, lembrei-me da velhinha, vasculhei todo o reino, porém não foi possível localizá-la. Agora, quero que você atenda a esse desejo: faça uma omelete de amoras igual à dela. Se você conseguir, eu lhe darei o ouro e o designarei meu sucessor no trono. Se não conseguir, entretanto, mandarei matá-lo. Então o cozinheiro falou: Senhor, pode chamar imediatamente o carrasco. É claro que eu conheço todos os segredos da preparação de uma omelete de amoras, sei empregar todos os temperos, conheço as palavras mágicas que devem ser pronunciadas enquanto os ovos são batidos e a melhor técnica para batê-los. Mas isso não me impedirá de ser executado, porque o meu omelete jamais será igual à da velhinha. Ele não terá os condimentos que lhe deixaram a impressão inesquecível. Ele não terá o sabor picante do perigo, a emoção da fuga, não será comido com o sentido alerta do perseguido, não terá a doçura inesperada da hospitalidade calorosa e do ansioso repouso, enfim conseguido. Não terá o sabor do futuro estranho e incerto. O rei ficou calado durante algum tempo. Não muito mais tarde, consta que lhe deu muitos presentes, tornou-o um homem rico e despediu-o do serviço real (BENJAMIN, 1995, p.219-220).

Receitas para cozinhar existem e nos ajudam muito, tanto no dia-a-dia, como em ocasiões especiais. Entretanto, as receitas nunca ficam iguais, pois ao variar a marca da farinha e do fermento, altera-se a consistência e o crescimento da massa; cada forno atinge uma temperatura que modifica o tempo de cozimento; até a temperatura das mãos influencia no resultado. A questão chave

desse ensaio 4 é: como podemos nos inspirar nas receitas e concebê-las como uma base, uma referência orientadora para nossas ações, abertas às transformações e adaptações que cada cozinha e cada cozinheira/o requer?

Os contextos carregam especificidades importantes que precisam ser levadas em conta na prática docente. Cada cotidiano, situação e grupo de crianças oferece e possibilita ações totalmente diversas e singulares, por isso, não existem modelos de atividade que “dão certo”. É preciso amenizar a ansiedade docente que emerge a partir da busca por receitas prontas, é preciso compreender que os objetivos específicos do ensino de dança no ambiente escolar, bem como as propostas dançantes são elaboradas a partir do/com e no próprio fazer educativo, caracterizados pelas demandas emergentes daquele espaço em particular. Se todo saber é um saber situado, porque nossas proposições também não o são?

Larrosa (2002) alerta que cada vez mais espera-se que cientistas criem tecnologias pedagógicas para serem aplicadas na educação com 100% de eficácia. Como, então, renovar nossos conhecimentos, alimentar o processo de aprendizado com as crianças, colegas de profissão e estudos para assumirmos com clareza as constantes transformações que cada contexto solicita?

Parto do pressuposto de que conhecimento é poder; poder de fazer as melhores escolhas e, por consequência, obter melhores resultados. Entretanto, esse poder precisa ser aplicado, experimentado e res-significado. A partir do momento que esse conhecimento se conecta ao contexto e associações passam a ser realizadas, a apropriação se deu, convertendo-se em uma base sólida para a edificação dos próprios saberes, das próprias ideias. Um conhecimento proveniente do dia-a-dia da ação docente.

Antonio Nóvoa (1995) aponta que tais saberes, provenientes da prática, da experiência e da reformulação não atingem o estatuto de conhecimento pelo tempo ou quantidade, mas pela reflexão permanente, pelo confronto com teorias e discussões coletivas. A esse respeito, o autor, ao mencionar Jonh Dewey, compartilha a seguinte indagação sobre um professor que

diz ter dez anos de experiência: isso significa que ele tem dez anos de experiência ou que ele tem um ano repetido dez vezes?

Sendo assim, o movimento de ação, reflexão (durante e após a ação) e volta a ela de maneira diferenciada, deveria ser um dos pilares da profissão. É um pensar sobre, avaliar, fazer as mudanças necessárias baseadas em uma percepção apurada e retomar a proposta, mas por caminhos outros. Dessa maneira, as novas abordagens vão sendo elaboradas e conseqüentemente a práxis pedagógica vai aos poucos sendo reestruturada.

A reflexão que acontece depois de um distanciamento da situação, convida a outras perspectivas sobre os fatos. Segundo Schön (1992), esse processo se dá por meio da palavra, que pode ser falada, ao debater com outras pessoas, mas, principalmente, por meio do registro.

Os registros escritos em cadernos de campo, diários de avaliação descritivos ou codificados com siglas, gravações em áudio e outros recursos são significativamente relevantes para sedimentar o que ocorreu no contexto de ensino, exteriorizar as subjetividades, evocar *insights* e aclarar inquietações, aflições, satisfações e aprendizados de quem está escrevendo. Acessar os registros posteriormente provoca uma revisitação das experiências e situações vividas, assim como cria memórias e favorece novas interpretações e reflexões que valorizam o saber da prática (DAHLBERG, MOSS e PENCE, 2003).

Além do mais, os registros são documentos de aulas, encontros e vivências que a/o docente pode lançar mão caso seja questionada/o sobre um fato ocorrido em determinada data.

Entretanto, a maioria das/os professoras/es aos quais tive contato alegam falta de tempo para se dedicar a essa demanda. Se todas as pessoas têm a mesma quantidade de horas em um dia, o enfoque não reside no tempo, mas sim em como elencar as prioridades e otimizar a organização do dia. É possível elaborar estratégias de registros, desde tabelas, listas de checagem a aplicativos de celular, entre outros.

Tendo em vista minha experiência docente, busco constantemente estudar, curiar, trocar informações e circular nos ambientes profissionais com uma observação atenta e escuta



aberta, principalmente aos comentários e indagações das/os estudantes. Eu os percebo como espelhos que refletem minha atuação, para assim, construir minha expertise profissional, me aprimorar, me modificar e ganhar uma dinamicidade sagaz para lançar mão de estratégias variadas em cada situação inusitada que a ação docente me convoca.

### **Ensaio 5: Sobre atuar com flexibilidade**

Ninguém começa a ser educador numa certa terça-feira às quatro da tarde.

Ninguém nasce educador ou é marcado para ser educador.

A gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática (FREIRE, 1991, p. 58).

A perspectiva de dom, de ser super herói/heroína que atravessa a atuação docente, pode levar à possíveis dois caminhos: 1) uma visão romantizada sobre um trabalho que salva o mundo; 2) uma acomodação, pois se se nasce com esse poder, não é preciso buscar, se preparar, realizar reflexões e aprimoramentos.

A primeira opção confere à profissão uma responsabilidade para além das necessárias que, usualmente, se transforma em sensação de peso, em cobranças pessoais e externas, além da pressão de converter dor em flor. Isso não exige uma atuação engajada, com compromisso social e político, especialmente porque se lida com formação e desenvolvimento de seres humanos. A discussão centra-se quando algo não transcorre como o esperado, e a questão que emerge é: onde erraram as/os professoras/es? Culpabiliza-se a/o docente por aspectos que dependem de um conjunto de fatores.

Isso ocorre porque a educação envolve a/o outra/o, a relação. Segundo Gallo (2008), educar significa lançar convites; mas o que cada um fará, e se fará, com estes convites foge ao controle daquele que educa. Para educar, portanto, é necessário ter o desprendimento de quem mostra, mas que não espera e, muito menos, comanda os caminhos que as outras pessoas seguirão. E mais, que tenha a humildade de mudar suas próprias

rotas a partir do retorno que recebe de terceiros. Para o autor (GALLO, 2008) o processo educativo é necessariamente uma criação coletiva que se coloca para além de qualquer controle.

Já a acomodação pelo “dom recebido” vai de encontro aos desafios diários da docência e se choca com a constante necessidade de reinvenção frente aos diversos contextos com os quais as/os professoras/es são expostas/os. Destaco que existem algumas características que levam a pessoa a ter uma afinidade com a profissão, uma aderência, um encanto e desenvolvê-la de maneira primorosa, empática e mais conectiva. A esse respeito, Merli (2021) aponta que:

(...) nossas escolhas profissionais são marcadas pelos *lugares* por onde passamos. Conforme destacado por Dowbor (2008, p.30), ‘o lugar de origem é algo de muito importante na vida de uma pessoa. Somos todos, de certa forma, determinados, alimentados e norteados por esse lugar. A origem dorme um sono gostoso no nosso corpo’ (MERLI, 2021, p. 146).

Todavia, é preciso olhar primeiro para si e se colocar em xeque; ter mais consciência ao fazer escolhas, abandonar velhos hábitos, arriscar mais, tentar o novo, mudar as rotas. Dizer eu *sou*, pois a palavra *ser* remete a imutabilidade, torna-se relativo uma vez que, no universo, tudo muda; só não muda a própria mudança. Se nós *estamos*, o ato de estar requer flexibilidade, o que corrobora a citação de Gallo (2008) sobre se permitir alterar as rotas mediante o que percebe e recebe das outras pessoas enquanto retorno. E as crianças, melhor do que as/os adultas/os, nos oferecem tanto. Indagações, comentários e espantos são trazidos durante as ações educativas por parte dessa gente de pouca idade. Tudo para criança é novo e lhes salta à consciência.

São perguntas, manifestações e conversas que se houver abertura, disponibilidade, sensibilidade e uma percepção aguçada, colocarão a/o docente em uma relação horizontal com a garotada para pensar em respostas, mudanças de caminho e estabelecer novas rotas de maneira conjunta. Infelizmente, de modo geral, existe certa incapacidade de tratar o ponto de vista e os questionamentos da outra pessoa de forma cortês e reflexiva (RAM, 2015). Há a tendência de sentir ressentimento ou descaso, além da forte raiz adultocentrada do papel ativo do/a professor/a de ensinar, de estar sempre *transmitindo* algo.

Só que a multiplicidade e a variedade das relações que compõem o universo o fazem essencialmente instável e nos obriga à perpétua transformação. A vida é movimento, tudo é cíclico e nada é absolutamente previsível. Quem busca com muito afincado a estabilidade, atinge a estagnação.

Quantas vezes não insistimos em ministrar as mesmas vivências sob o pretexto de que *deu certo*, ou elaborar cartilhas e planejamentos rígidos a partir de unidades de ensino seguras e de conteúdos sólidos para nossos grupos e escolas? Como proposta alternativa ao trabalho calcado em matrizes tão fixas surge a demanda pela construção de fios condutores para ações educativas mais flexíveis, sem perder a intencionalidade docente e o papel de curadoria da/o professora/or ao selecionar o que e como propor a partir do que emerge das crianças.

## **Ensaio 6: Sobre lidar com os saberes da rua**

Muito se questiona sobre a presença do funk na escola, contudo a opção, nesse ensaio, será a de ampliar o debate para os saberes da rua, das culturas populares e das produções midiáticas. Para tal, se faz relevante uma mirada aos tempos passados no intuito de compreender entendimentos e desentendimentos (im)postos entre os conhecimentos produzidos na rua e nas instituições de educação formal.

Conforme Barbosa (1986), a primeira formação de artistas em nível de bacharelado, no Brasil, aconteceu nas escolas de Belas Artes, sendo a primeira fundada no Rio de Janeiro no ano de 1826, durante o reinado da coroa portuguesa. Dom João VI, à época, importou artistas franceses alinhados ao movimento neoclássico grego-romano para realizar essa formação. Os artistas brasileiros formados nessa academia passaram a ser os primeiros professores de artes no Brasil.

Tal modelo hegemônico de estética ideal permanece arraigado atualmente nas instituições educativas, assim como tantos outros padrões de pensamento, comportamento e cultura que coloca às margens as marcas e influências dos povos ancestrais, originários, indígenas, africanos e afrodescendentes. Entretanto,

esses povos permanecem com suas produções culturais, artísticas e criativas como forma de resistência de suas forças identitárias, sendo muitas dessas produções institucionalizadas pela sociedade em forma de carnavais, festas ou vinculados ao dia de um santo.

Escuto, regularmente, que tal comunidade não tem cultura e que é necessário, como docentes/artistas, levar cultura para essa gente. É necessário debater o que se entende por cultura. Oliveira (2011) contextualiza os diversos sentidos assumidos pela palavra cultura ao longo dos séculos que, por muito tempo, foi usada para falar sobre o cultivo da terra. No século 13, na Alemanha, o termo cultura passa a ser usado para designar os fazeres comunitários da humanidade. Foi no século XX que a palavra cultura foi utilizada no Brasil.

Para Oliveira (2011) a cultura está intimamente ligada à noção de coletividade, de grupos sociais, assim, a pesquisadora aborda o conceito de cultura sob uma perspectiva ampliada e flexível, apresentando-a como modo de vida de um povo, constituindo e expressando seu modo de sentir, pensar, comunicar, agir e exercer a cidadania, além de ser dimensão fundamental para a presença sustentável do planeta.

Essa concepção revela um entendimento horizontal e não hierárquico de cultura no qual todos a possuem e nenhuma é superior a outra. Vale ressaltar que essa visão é recente e instável no contexto nacional; afinal somos um país que ainda carrega rastros de um pensamento colonizador que exalta determinado tipo de cultura (europeia, branca e masculina), como abordado no início desse ensaio 6.

Com isso, surge um preconceito em relação as culturas produzidas pelas camadas ditas mais pobres da sociedade em oposição as culturas produzidas pelas elites sociais, que consideram os saberes de influências ameríndia e africana como inferiores e menos importantes. Infelizmente, esse tipo de compreensão ainda é comum nos ambientes educacionais brasileiros.

Tais culturas passaram a ser vistas apenas em momentos de recreação e em datas comemorativas a partir de estereótipos do caipira, do índio e do negro. Os principais elementos das culturas

populares aparecem de forma descontextualizada e pouco correspondem a realidade dos grupos que produzem tais saberes. O modo como são compartilhadas não contempla a profundidade e a complexidade da cultura de cada povo. O caipira não possui o dente pintado de preto, sendo assim, esse tipo de abordagem deturpa o entendimento que as crianças terão desses seres na vida real. Outro exemplo que merece destaque é o Dia da Consciência Negra, momento em que algumas professoras usam roupas de estampas étnicas ou fazem uso de cartazes com imagens de pessoas negras de modo aleatório, o que não representa a discussão pretendida na celebração desse dia.

Oliveira (2011) defende que tal abordagem da cultura dos povos considerados como inferiores faz com que as manifestações criativas orgânicas da nossa população se tornem algo distante do cotidiano escolar. A autora entende que o respeito perpassa pelo conhecimento, desse modo a possibilidade de mudança do pensamento colonizado está na vivência contextualizada das expressões tradicionais; sendo assim, é preciso reconhecê-las como vivas, dinâmicas e em transformação.

Outra cultura que merece destaque é o funk, também produzida por um grupo específico de pessoas que buscam afirmar sua identidade, resistir e denunciar suas condições de vida. E para o funk ser ouvido ele grita com letras que chocam. Contudo, ele ganha a grande mídia e chega nas intuições de educação formal, nos recreios, levados por jovens e crianças. Como lidar com o funk? Proibindo-o? Punir quem escuta as melodias na escola? Fechar os olhos para essa realidade?

Ao lidar com o funk na escola é importante saber extrair os aspectos históricos, sociais e culturais presentes nas letras de músicas para provocar debates sobre gênero musical, racismo, preconceito e o uso de substâncias ilícitas. Aqui, manifesta-se com força o papel docente, com sua intencionalidade educativa, em escolher o que propor e como propor o uso de tal gênero musical, pois haverá resistência das famílias e da própria escola. Será necessário trabalhar com sensibilidade, cuidado e encontrar as brechas específicas de cada contexto.

Outro exemplo de abordagem das culturas de povos marginalizados diz respeito as produções artísticas de matriz africana, com direta associação com à mitologia Iorubá. Se podemos estudar a mitologia grega e apreciar a arte neoclássica, as esculturas dos deuses do Olimpo, Vênus de Milo ou a Pietá, por que não podemos abordar os orixás? São muitos os desafios e resistências nesse processo. O importante é se permitir ampliar o ponto de vista sobre o tema e refletir acerca das alternativas viáveis para se trabalhar com a diversidade, com a alteridade para assim gerar empatia a partir de contextos específicos.

### **Ensaio 7: Sobre trabalhar com as datas comemorativas**

A inquietação mais proferida, tanto por parte das/os estudantes de graduação, como por parte de professoras/es formadas/os quando encontram-se em eventos acadêmicos que discutem experiências e práticas educativas no campo da Arte na Educação Básica, diz respeito a queixa sobre a equipe gestora solicitar apresentações de dança com um tema específico em determinada data comemorativa.

*As/os denunciantes* reafirmam o risco de limitar a dança a criação de passos e sequências de movimentos no sentido único de aprender determinada coreografia com estratégias atravessadas pela imitação, repetição, massificação e padronizações sem sentido.

Algumas/uns comentam que se sentem *fazedoras/es* de coreografias para datas festivas em espaços educativos. Tal situação não acontece apenas com a dança, mas também com o Teatro, com as Artes Visuais, com a Música, e até mesmo com tantos outros saberes que permeiam o cotidiano escolar. Como proceder nesse caso? Como quebrar esse paradigma das festas e temas das campanhas da fraternidade?

Pensar as coreografias como produtos é compreendê-las como parte do processo de formação em e pela Arte. A esse respeito, Isabel Marques (2011) elenca os seguintes questionamentos:

É possível ensinar arte sem que se vislumbre o produto? O conhecimento em arte é viável e significativo dando-se somente pela experimentação de processos? As relações entre arte, indivíduo e sociedade são possíveis sem a realização do produto estético? (MARQUES, 2011, p. 277).

A apresentação pode ser um momento privilegiado por propiciar o ensino e a fruição da dança como linguagem artística. Além disso, é possível dialogar com as crianças no sentido de ensiná-las a lidar com a exposição, possibilitando uma apreensão acerca do aprender sobre as relações entre dançarino e público, como o corpo se organiza em cena, o que são e o que acontece nos bastidores, o processo de elaboração de uma coreografia, a vivência do ensaiar, a produção do figurino, o penteado a ser escolhido e como tudo isso se compõem para gerar comunicação. Além do mais, a apresentação pode contribuir com a educação estética da família e comunidade. Há uma vasta rede de elementos que se encontram envolvidos nesse momento de estar em cena.

Mais uma vez, portanto, o foco do debate não situa-se nas apresentações, mas no modo como elas são concebidas para que sejam uma consequência proveniente de um processo derivado de uma construção coletiva. É relevante, também, a reflexão sobre para quem estamos elaborando a coreografia: para as crianças? Família? Gestão? Um cartão de visitas da escola ou do próprio trabalho docente?

Outro aspecto a se mencionar sobre esse tema é o papel mais amplo da Arte na Educação, que é o de propor encontros significativos conosco, com as outras pessoas, com o entorno e com a própria Arte, por meio de um mergulho nas sensações, pela provocação dos sentidos, em todos os sentidos, do corpo, que pensa e se expressa, ação que requer maior atenção ao próprio processo de sentir. É uma contaminação estética que modifica aquele que nutre e aumenta o vigor para transitar no mundo e ampliar as relações sociais ao possibilitar a compreensão sobre outras realidades que não a sua (MARTINS, 2019).

Nesse sentido, uma alternativa para se trabalhar com os pedidos de apresentações dançantes/artísticas é atuar para expandir com agudeza a maneira com a qual olhamos para os temas de cada festa, pois assim será possível encontrar brechas

para aproveitar o potencial *da cena* ao mesmo tempo em que permitimos à dança dialogar com o mundo, uma vez que a arte tem o potencial de transgressão e subversão. Na festa da primavera, por exemplo, podemos nos inspirar na série de pinturas em que Claude Monet retrata seus jardins e contextualizar o pintor e a estética impressionista de modo a associar tais elementos com a dança. Para tanto, é possível sugerir às crianças que pintem seus próprios jardins imaginários, que usem fitas de cetim, tecidos diversos, e que variem os níveis, os planos, as direções e os deslocamentos espaciais. A coreografia pode surgir da organização dessas vivências, improvisações e pesquisas de movimento com significado e partindo de um processo que brota de uma construção coletiva.

Ao participar de modo engajado e criativo nessas festas, fomenta-se ainda a oportunidade de integrar, de se sentir valorizada/o e reconhecida/o no projeto pedagógico da instituição. É uma possibilidade de trabalhar de maneira rizomática e una. Contudo, para uma mirada mais ampliada, conectiva, propositiva e subversiva, a/o professora/or necessita estar nutrida/o da arte e de experiências da própria vida.

### **Ensaio 8: Sobre fazer a diferença**

A partir do agrupamento em temas, de recorrentes comentários e questionamentos provenientes de docentes de Dança em formação inicial e continuada com os quais lidei nos diversos espaços educativos em que trabalhei, busco finalizar as problematizações a respeito da prática educativa elencada até aqui não no sentido de, efetivamente, concluir as ideias, mas na intenção de deixar um convite para a/o leitora/or, que consiste em olhar para si e se concentrar no seu papel de cidadã/ão.

Esse é um momento de falas que atravessam os demais ensaios, permeados de algumas concepções tais como: “- Isso não é de minha responsabilidade. Isso não é de responsabilidade da escola. Isso é função da secretaria, do governo”. Ou então: “-Nada muito além disso, fazemos dentro das nossas possibilidades”. Em parte corroboro com alguns desses posicionamentos, uma vez que



não se pode retirar a responsabilidade das gestões superiores, especialmente, de suas tomadas de atitudes sobre mudanças nas políticas públicas nos diversos setores da arte e da educação, na organização e distribuição justa das bases orçamentárias e na aprovação de projetos que beneficiem a população.

Entretanto, almejo fomentar um debate que deriva do nosso posicionamento diante da vida, que pode ou não fazer a diferença, por menor que nos possa parecer, e assim retirar, por hora, a atenção do Estado.

Infelizmente, existe uma tendência de subestimar o simples, a força de cada passo e a aglutinação das pequenas partes. Contudo, podemos recordar de pessoas pontuais que fazem e/ou fizeram a diferença em um coletivo. Por exemplo, uma professora com um gesto, uma frase ou um abraço, em um dia ou ao longo de um ano, que transforma nossa maneira de olhar determinada situação e que te faz sentir-se acolhida/o.

Na atuação docente há sempre um modo melhor de mediar, intervir, interpelar, reagir e conduzir uma situação. Professoras/es nunca cessarão de aprender como lidar com os diferentes contextos e com diferentes pessoas. Provavelmente, muitas condutas realizadas há cinco anos atrás não se repetirão atualmente, principalmente se a/o docente avalia de modo crítico e constante suas ações. Com o tempo afina-se a percepção sobre as singularidades, necessidades e curiosidades dos estudantes e com *pouco* (que pensamos que estamos fazendo), de pouco em pouco, na conta final, proporciona grande diferença.

A esse respeito, recordo-me de uma palestra da Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Ana Sabrina Mora (2022), ocasião em que essa docente abordou aspectos de sua pesquisa sobre o papel das práticas artísticas em programas governamentais de responsabilidade social para o enfrentamento da desigualdade, na visão dos participantes. A pesquisadora, em sua fala, considerou como eixo essencial de atuação docente as atitudes individuais e as “pequenas ações” para promover as transformações mais substanciais do fazer educativo.

A professora mencionou, à época, que os proponentes do projeto eram muito preocupados com os conteúdos, sistematizações, planificações e com o que e como iriam ensinar;

todavia, ao acessarem os relatos das/os participantes do projeto, perceberam que o impacto maior desse era a promoção de uma sensação que, apesar das desigualdades vivenciadas pelas/os jovens, havia esperança. O projeto era um lugar de acolhimento que contribuía para a construção e ampliação individual da visão de mundo, das perspectivas e das expectativas das/os que dele participavam.

A partir da frequência regular nas ações propostas, as/os jovens que integravam o projeto passaram a vislumbrar possibilidades que antes não imaginavam desenvolverem, aprenderem e muito menos ajudarem-se mutuamente e contribuir com outras pessoas. Essas/es jovens comentaram sobre como, agora, se sentiam pertencentes e como percebiam o reconhecimento de que havia um lugar no mundo para elas/es. Tudo proveniente de *pequenas ações*.

Essas revelações vão de encontro a falas do senso comum que inundam as/os jovens de estigmas, rótulos e afirmações sobre serem pessoas difíceis de lidar. O que é ser uma pessoa difícil de lidar? Sob qual padrão de comportamento procede a fala? O que interfere na harmonia do grupo, dificulta os diálogos proveitosos e amistosos? É necessário realizar uma abordagem consistente a respeito da referência que está sendo usada para caracterizar uma pessoa como *difícil de lidar*. É importante, também, procurar ouvir tais jovens para compreender o seu contexto e o porquê ele desarmoniza o grupo, provoca brigas, discussões, agressões e, acima de tudo, para pensar em possíveis estratégias de acolhimento e/ou de atribuição de responsabilidades.

Outro fator sobre fazer a diferença, não só na profissão, mas no entorno e para você mesmo, é deixar de aceitar a ideia de estar na média, ser mediana/o e viver uma vida ordinária e cotidiana. Precisamos valorizar os pequenos passos, assumir nossa potência extraordinária e escapar da mediocridade para, então, seguir caminhando em direção a uma educação brasileira de melhor qualidade, em que cada pessoa possa desenvolver seu papel com compromisso, orgulho e prazer.

Vamos conversar mais sobre cada um desses temas elencados em cada ensaio?

## Referências Bibliográficas

BARBOSA, Ana Mae. *História da arte-educação*. São Paulo: Max Limonad, 1986.

BENJAMIN, Walter. *Reflexões: a criança, o brinquedo, a educação*. São Paulo: Summus, 1984.

BENJAMIN, Walter. *Obras escolhidas I: Magia técnica Arte Política*. São Paulo: Brasiliense, 1985.

BENJAMIN, Walter. Omelete de amoras. In: *Obras escolhidas II: Rua de mão única*. São Paulo: Brasiliense, 1995, p.219-220.

BORDA, Fals Orlando. *Una sociología sentipensante para América Latina: antología*. Bogotá: CLACSO, 2009.

CARROLL, Lewis. *Alice no País das Maravilhas*. Porto Alegre: L&PM, 1998.

DAHLBERG, Gunilla; MOSS, Peter; PENCE, Alan. *Qualidade na Educação da Primeira Infância: perspectivas pós-modernas*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

TOQUINHO. *Aquarela*. 1983. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=T5c4I4J46iE> Acesso em: 17 out. 2022.

FREIRE, Paulo. *A educação na cidade*. São Paulo: Cortez, 1991.

GALLO, Silvio. Eu, o outro e tantos outros: educação, alteridade e filosofia da diferença. *Anais do Congresso internacional cotidiano: diálogos sobre diálogos 2*. Niterói: 2008. Disponível em: <https://www.ufsm.br/app/uploads/sites/373/2019/04/GalloEuOutroOutros.pdf> Acesso em: 23 fev. 2021.

GUN, Murilo. *Reaprendizagem criativa*. Curso on-line. São Paulo: Keep Learning School. Disponível em <https://www.murilogun.com.br/cursos>. Acesso em: 24 abr. 2021.

GUTMAN, Ron. O poder do sorriso. TED. Youtube, out. 2011. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=U9cGdRNMdQQ&t=228s>. Acesso em: 22 set. 2022.

LARROSA, Jorge Bondía. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*, Campinas, n.19, jan./abr., 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/Ycc5QDzZKcYVspCNspZVDxC/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 10 mar. 2019.

MARQUES, Isabel Azevedo. Revisitando a dança educativa Moderna de Rudolf Laban. *Sala Preta*, v.2, p.276-281, 2011.

MARTINS, Miriam Celeste. Antídotos para “alergias pedagógicas”: a ação e o conceito muito além da atividade e do conteúdo. *Anais 28º Encontro Nacional Da Associação Nacional De Pesquisadores Em Artes Plásticas*. Cidade de Goiás: 2019. p. 2388-2404. Disponível em: [http://anpap.org.br/anais/2019/PDF/ARTIGO/28encontro\\_MARTINS\\_Miriam\\_Celeste\\_2388-2404.pdf](http://anpap.org.br/anais/2019/PDF/ARTIGO/28encontro_MARTINS_Miriam_Celeste_2388-2404.pdf) Acesso em: 22 set. 2022.

MERLI, Angélica de Almeida. *A transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental: reflexões em encontros formativos*. 2021. 207f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2021.

MORA, Ana Sabrina; PRADO, Patrícia Dias. Antropologia de práticas corporales-artísticas. In: Seminário Internacional CorpInfâncias Feusp. Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=prNr4M\\_kGBk&t=4430s](https://www.youtube.com/watch?v=prNr4M_kGBk&t=4430s) Acesso em: 22 set. 2022.

NASCIMENTO, Milton. Bola de Meia, Bola de Gude. 1988. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=3T0Wwdknlul> Acesso em: 17 out. 2022.

NOGUERA, Renato. Infância em afroperspectiva: articulações entre sankofa, ndaw e terrixistir. *Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação*, Brasília, n. 31, p.53-70. mai./out., 2019, Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/resafe/article/view/28256/24239>. Acesso em: 17 abr. 2021.

NÓVOA, Antonio. *Profissão professor*. Porto: Porto Editora, 1995.

OLIVEIRA, Joana Abreu Pereira de. *Módulo 26: Arte e cultura popular*. Brasília, 2011.

PIAGET, Jean. *A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação* Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

RAM, Sri. O ponto de vista dos outros. In: *O Interesse Humano*. Brasília: Teosófica, 2015, p.5-7.

REAL, Márcio Penna Corte. *Artes, cultura e educação: desafios e possibilidades para a educação*. Palestra. III Seminário de Ensino e Pesquisa em Dança – “Atravessamentos e Entremeios” do curso de Licenciatura em Dança. Universidade Federal de Goiás, 2017.

SAINT-EXUPÉRY, Antoine. *O Pequeno Príncipe*. Rio de Janeiro: Agir, 2000.

SCHÖN, Donald. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, Antonio (Org.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992, p. 79-91.

SOUZA-SANTOS, Boaventura. *Construindo as epistemologias do Sul: antologia Essencial*. Volume I: Para um pensamento alternativo de alternativas. Buenos Aires: CLACSO, 2018.

VIGOTSKI, Lev Semiónovich. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

VIGOTSKI, Lev Semiónovich. *Psicologia pedagógica*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

Recebido em 21/10/2022.  
Aprovado em 21/11/2022.

REALIZAÇÃO



UFRJ

PPGDAN  
UFRJ

*Anda*  
associação nacional de  
pesquisadores em dança