revista brasileira de estudos em dança

Salacena:

(re)pensando práticas pedagógicas no ensino de Histórias de Danças

Isabela Buarque
Lara Seidler

Buarque, Isabela; Seidler, Lara. Salacena: (re)pensando práticas pedagógicas no ensino de Histórias de Danças**. Revista Brasileira de Estudos em Dança**, Rio de Janeiro, 04(08), p. 79-101, 2025.2.

RESUMO

Este artigo aborda e problematiza determinadas formas tradicionais de ensino ligado às disciplinas de "História da Dança". Analisaremos discursos, metodologias e práticas, levando em consideração eixos de pensamento que possam contribuir para repensar fazeres e as muitas relações pedagógicas quando se aborda as relações de ensino-aprendizagem em História da Dança. Partimos de nossa atuação como docentes nas graduações em Dança da UFRJ. Temos como premissa a prática reflexiva como um exercício filosófico na medida em que elenca o campo das experiências como objetos de verificação do pensamento. Aqui propomos a ideia de salacena, como possibilidade de deslocamento de propostas pedagógicas no ensino de histórias de danças, no plural. Dialogamos com Paulo Freire (2017), por exemplo, ao abordar a necessidade de uma Educação para a autonomia do fazer e refletir.

PALAVRAS-CHAVE salacena; práticas pedagógicas; ensino decolonial; história da dança.

ABSTRACT

This article tackles and problematizes the pedagogy related to the subjects of the "History of Dance," forms, discourses, methodologies, and practices, considering lines of thought that may contribute to rethinking actions and numerous pedagogical relationships. Grounded in personal experiences as dance educators at the Federal University of Rio de Janeiro, the researchers advocate for a reflective practice as a philosophical exercise, integrating the field of experiences as objects for thought validation (Pareyson, 2001). A dialogue with Paulo Freire (2017) emphasizes discussions on the importance of an education that fosters autonomy in doing and reflecting.

KEYWORDS History of Dance; stageclass; pedagogical practices; teaching.

REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS EM DANÇA Rio de Janeiro, 04(08), p.79-101. 2025.2
ISSN: 2764.782X

Salacena:

(re)pensando práticas pedagógicas no ensino de Histórias de Danças

Isabela Buarque (Universidade Federal do Rio de Janeiro)[1]

Lara Seidler (Universidade Federal do Rio de Janeiro)[2]

[1] Doutora em Memória Social (UNIRIO/2014), Mestre em História Comparada (IFCS-UFRJ/2009) e Bacharela em Dança pela UFRJ. É Professora Associada do Departamento de Arte Corporal e atua no Programa de Pós-Graduação em Dança (PPGDan). Coordena o projeto de pesquisa Estudos em História da Dança no Brasil e o projeto 'Partilhas em Dança Educação' com a Profa. Dra. Lara Seidler, e o projeto de pesquisa "Estudos em História da Dança no Brasil".

[2] Professora dos cursos de graduação em Dança do Departamento de Arte Corporal – EEFD/UFRJ e professora do Programa de Pós Graduação em Dança - PPGDan da UFRJ. Coordena o projeto de pesquisa e extensão 'Partilhas em Dança Educação' com a Profa. Dra. Isabela Buarque.

De onde partimos?

Este estudo se constrói a partir da necessidade de partilhar nossas inquietações que se originam em salas de aulas, nas disciplinas em um curso de Licenciatura em Dança, em uma tentativa de nos afastarmos do isolamento que, em muitos casos, neutraliza ou prejudica a retomada da crítica sobre nosso trabalho frente às questões, incômodos e as necessidades de deslocar nossas práticas. O isolamento tem sido, na nossa concepção, um fator de imobilização reflexiva, de obstáculo à força necessária para as mudanças exigidas no trabalho docente, especialmente na iniciativa de tecer perguntas que muitas vezes colocam em dúvida práticas e hábitos de ensino, bem como as formas e estruturas de pensamento que constroem esses hábitos. A coragem de perguntar, de questionar e de nos colocar em questão nos parece mais consubstanciada quando feita em parcerias. O sociólogo e educador Edgar Morin (2011) ressalta a importância da educação para a compreensão mútua entre os seres humanos e propõe que o ato educativo se pauta em lidar com as incertezas. Para que as relações saiam do seu estado de incompreensão, sugere a importância de estudar, sobretudo, a incompreensão – em suas raízes, modalidades e efeitos – mirando as bases do pensamento que enrijecem e cristalizam formas ultrapassadas de ensino.

Sabemos que esse isolamento se dá em função de políticas públicas que precarizam o campo da Educação no Brasil e, consequentemente, fragilizam o trabalho docente, não incentivam parcerias e muitas vezes desconsideram o tempo e os processos como fatores primordiais nas relações pedagógicas, em função de discursos tecnicistas e neoliberais. Naturalmente, compreende-se que há muitos avanços nas últimas décadas, especialmente nos últimos vinte anos, no Brasil, no que tange às Leis e discursos sobre Educação, mas há muitas práticas arcaicas (Cortella, 2017). Há pouco incentivo à carreira docente, os planos de cargos e salários apresentam muitas complexidades. Há discursos, construídos historicamente, que colocam o docente, o professor, como profissional relevante para a sociedade, contudo, não há articulação para legitimação da carreira, que vem perdendo direitos e respeito perante as ações políticas.

De acordo com o renomado professor da universidade de Lisboa Antônio Nóvoa (2023), a construção da carreira docente necessita de uma rede que envolve profissionais, o Estado e a sociedade. O professor Nóvoa defende a educação como um ato relacional. Portanto, pressupõe redes e coletividades. Pressupõe também, ainda de acordo com Nóvoa (2023), que o professor se coloque enquanto pesquisador. Este é um ponto que nos interessa muito, principalmente no âmbito da formação de

professores com intuito de pensá-la menos na sua funcionalidade e mais no seu papel formador, comprometido com a constante investigação de seu tempo; logo, comprometido com um fazer crítico.

> O *educador*, pelo menos o ideal que minha imaginação constroi, habita um mundo em que a interioridade faz uma diferença, em que as pessoas se definem por suas visões, paixões, esperanças e horizontes utópicos. O *professor,* ao contrário, é *funcionário* de um mundo dominado pelo Estado e pelas empresas. É uma entidade gerenciada, administrada segundo a sua excelência funcional, excelência esta que é sempre julgada a partir dos interesses do sistema. *Frequentemente o educador é mau funcionário*, porque o ritmo do mundo do educador não segue o ritmo do mundo da instituição. (Alves *in* Brandão, 1982, p.19).

Diante do exposto, optamos por defender que esta escrita é gerada à quatro mãos, buscando romper com a solidão docente, indo na contramão desse isolamento de forma concreta e prática. Assim, este texto se configura como um diálogo aberto, como uma conversa com objetivo de ampliar olhares e estimular pensamentos críticos sobre o ensino da dança, especialmente sobre o ensino da História da dança, já que as práticas pedagógicas se amplificam nos compartilhamentos.

Nesse sentido, buscamos estabelecer processos de escuta e mudanças que nos impulsionam a revisitar nossas práticas artístico pedagógicas para refletirmos sobre ensino e História da Dança, partindo do exercício de examinar quem somos nós, quais os nossos contextos de atuação docente e como aprendemos “História da Dança” em nossa formação. Temos por intenção neste artigo problematizar práticas e metodologias de ensino da Dança, mais especificamente de História da Dança, em nossos contextos de atuação.

No entendimento da parceria como algo que nos impulsiona a uma pedagogia histórico-crítica (Saviani, 2012), “como uma possibilidade contra-hegemônica de educação que possa ir além da concepção que entende o ensino como reprodução de comportamentos e discursos” (Buarque, 2021, p.145), chegamos à revisão de nossas próprias práticas. Nosso encontro se estabelece como um princípio pedagógico, um lugar de cooperação: parceria entre nós, na dialogicidade do exercício em sala de aula, nos textos escritos e lidos. Parceria que ratifica a fala do educador Paulo Freire (2008): “Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo” (p. 39).

Podemos dizer que nós temos trajetórias comuns em contexto de formação na graduação em Dança e que dividimos, igualmente, conjunturas no trabalho diário. Ambas foram formadas em um curso de Bacharelado em Dança em universidade

pública, porém em épocas diferentes, e as duas são docentes de cursos de Dança em nível superior. Ainda que constatemos que vivemos contextos diversificados, mesmo em meio às diferenças identificamos práticas pedagógicas e fazeres comuns em nossa formação enquanto graduandas. Alguns desses fazeres ainda são estabelecidos hoje e percebemos que nossos alunos de hoje, por vezes, ainda "aprendem" dança e história da dança exatamente como aprendemos. E há, aí, algumas questões.

Não vemos problemas em fazeres pedagógicos que se tornam "tradição", no sentido apontado por Mario Sergio Cortella (2017). O autor nos convoca a pensar que na escola, e em nosso caso, na universidade, existe aquilo que podemos considerar como tradição e aquilo que consideramos ter se deslocado para a seara do arcaico, entendendo o primeiro como aqueles aspectos, ideais e formas que ainda se encaixam mais harmoniosamente nas práticas pedagógicas da atualidade e o segundo como práticas que não têm mais sentido no presente e podem ser superadas de alguma forma. Desta forma, vemos problema em apenas um único tipo de ensino e discurso ser estabelecido como "correto ou verdadeiro" e se propagar de forma cristalizada.

Existem métodos e formas de trabalho que se tornaram arcaicas e obsoletas. A maneira como nós duas, por exemplo, aprendemos História da Dança, foi muito parecida: estudamos os cânones da Dança Moderna Estadunidense e a Dança Expressionista Alemã. Pouco estudamos a História da Dança como campo de tensões, disputas ou por outras visadas. Pouco vimos as histórias de diversas outras danças além da "História Oficial da Dança Ocidental". Pouco conhecemos as Histórias de Danças locais, de nosso próprio país. Será que ainda hoje as disciplinas dos cursos que damos aulas caminham assim? Será que podemos ampliar o campo de conhecimento e de abordagem nesta área?

Nossa parceria enquanto educadoras se iniciou quando nos vemos nos corredores da universidade trocando conversas e questões acerca de muitas situações de sala de aula e que nos faz revisar nossas formações na tentativa de perceber o presente com o olhar cada vez mais investigativo com objetivo de vislumbrar novos futuros para a produção de conhecimento no ensino e no ensino da história da dança. Esta aproximação se deu (e ainda se dá) como meio de angariar forças e potência de deslocamentos em nossos fazeres, quando nos encontramos pensando sobre as mesmas perguntas, por prismas diferentes, ou quando não, ajudando a desvendar problemáticas que surgem no ensino da dança e do ensino de História da Dança. Deste modo, a parceria nos parece um dispositivo político de contra isolamento, táticas de movimento, críticas a paradigmas e contra individualidades estéreis, como um primeiro ponto conceitual da pedagogia: a pedagogia da partilha.

Conforme apontado anteriormente, encontramo-nos como docentes em uma universidade pública na qual a dança tem uma história peculiar. O curso de dança se iniciou a partir do trabalho da pesquisadora e professora Helenita Sá Earp[3], ainda na década de 1940, na Escola Nacional de Educação Física, na Universidade do Brasil, hoje Escola de Educação Física e Desportos - UFRJ. Sá Earp era uma mulher branca de uma classe social e econômica privilegiada. À época, seus estudos acerca do corpo e de seus movimentos assumia uma cadeira no Curso Superior com o nome de Ginástica Rítmica, velando a real atividade que era a dança, por se tratar de um público eminentemente masculino e militar. O objetivo desse curso era a formação de professores de Educação Física em um contexto social que caminhava para uma afirmação capitalista em meio a uma urbanização acelerada, influências estrangeiras e a uma crescente legalização do campo do trabalho.

Helenita Sá Earp desenvolveu uma sistematização da linguagem do corpo e dos movimentos detalhada a partir de referências do estudioso da dança Húngaro Rudolf Laban (1879- 1958) e de outras referências da dança moderna estadunidense e europeia, em uma tentativa de desenvolver estes estudos do movimento no contexto corporal brasileiro. Curioso observar que, apesar de seus estudos estarem pautados em conhecimentos fundamentalmente de outras pesquisas culturais da dança, xxxx teve a preocupação em evocar os estudos do corpo e da cultura brasileira, como vemos em escritos da época, como uma tentativa de aprofundar o estudo dos processos de ensino e criação.

Fica evidente o *modus* de produção de conhecimento em dança que importa da dança moderna estrangeira sua legitimação frente ao contexto social dominante da época, e sua unicidade enquanto possibilidade de se pensar e estudar dança. Além disso, é curioso observar que as aulas de danças, chamadas na época de “Ginástica Rítmica” se iniciaram para homens militares, na contramão de uma pedagogia exclusivamente para o público feminino. Vemos aí ambivalências e ambiguidades. Até os dias de hoje a sistematização de seus estudos, intitulada Teoria Fundamentos da Dança, responde à base filosófica e princípio metodológico dos cursos de dança da Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ - e que embasam os estudos como fundamentos, que se designam como exercícios reflexivos sobre os fazeres diversos. Há, também, os laboratórios da dança, que se designam como espaços de exercício da criação e da criatividade, e o trabalho ligado às técnicas de dança que se destinam à produção e ampliação de vocabulário corporal de movimentos.

[3] Maiores informações sobre a Vida e Obra em: site: https://www.helenitasaearp.com.br/ . Acesso em 13 de novembro de 2024 às 16:24.

A tríade metodológica participa de muitas atividades e disciplinas do curso e vem sendo um arcabouço tradicional do contexto curricular das graduações em dança. Além disso, alguns pontos importantes da Teoria Fundamentos da Dança de Helenita Sá Earp ainda são caros aos estudos da dança na UFRJ, tais como os princípios ligados à ideia de que todo corpo pode dançar e de que todo e qualquer movimento do corpo pode ser dança. Aliadas a isso, as noções de dança para diversidade e do olhar sobre a individualidade criadora e ao princípio do movimento de cada um se pretendem como base do pensamento sobre a dança e suas produções. Esta base conceitual foi revestida de estilísticas da dança moderna por volta de 1990 e alcançou a estética da contemporaneidade, mantendo-se ainda como fonte filosófica e epistemológica dos cursos e disparando em nós, ex-alunas e atualmente docentes dos cursos de graduação em dança, perguntas e questionamentos a partir de reposicionamentos de nossos olhares sobre os contextos, currículos, discursos e paradigmas de ontem e do presente.

A Teoria Fundamentos da Dança pouco foi transmitida a gerações posteriores por dispositivos escritos (vemos um aumento de publicações nos últimos 15 anos), mas sim de forma majoritária pela via corporal nas aulas da própria Helenita Sá Earp, de sua filha Ana Célia de Sá Earp e de outros professores que mantinham contato direto com estes conhecimentos. Temos aí o problema das fontes e a construção das historiografias em dança no Brasil, bem apontado por Guarato (2023), quando aborda o caráter generalista, descritivo e universalizante pelo qual as histórias da dança no Brasil, nas duas primeiras décadas do século XXI, têm sido contadas. Nós somos fruto desses processos de ensino-aprendizagem, que em nossa formação sofreu críticas de outras instituições de ensino da dança no sentido de deslegitimar a produção de conhecimento em dança da UFRJ, provocando ainda mais tensões e disputas no próprio campo da dança na cidade em questão. Isso mostra o poder simbólico e cultural das fontes, uma vez que podem nos apresentar as tensões e disputas no campo e na legitimação de um modo de fazer, como nos mostra Guarato (2019). Pode evidenciar, também, como temos, enquando docentes e pesquisadores, pensado nas diferenças entre os corpos, na diversidade das danças e a diversidades de contextos.

De outro modo, observamos ao longo de nossas aulas e salas muitas formas, metodologias e ideologias que nos colocam a questão se, de fato, estamos contribuindo, como no caso do ensino da História da Dança para a não reprodução de lógicas excludentes e paradigmas que já se tornaram arcaicos e não cabem mais no movimento de novas pautas urgentes que estão emergindo. Partimos das nossas experiências formativas, de como aprendemos a história da dança, mas igualmente partimos de estudos, leituras, olhares atentos aos contextos atuais. Hoje nos vemos na responsabilidade de abordar as Histórias de Danças no plural, a partir de outras

narrativas. Como ensinar o que não nos foi ensinado? Como aprender hoje o que não aprendemos? Será que, de fato, estamos em movimentos ou estagnados a princípios que não servem mais? Seguimos com perguntas em meio a uma complexidade que envolve nossos contextos de formação e de nossas responsabilidades sobre novos discursos.

Lembramos bem que, em nossas aulas e ao longo da nossa carreira docente, algumas situações diferentes e mudanças em relação aos discursos, modos de mover e pensar dos nossos alunos auxiliaram, também, nossas mudanças e adequações em nosso trabalho. Surge a necessidade de novos acordos e fricções entre o que aprendemos em nossas formações, os contextos históricos e culturais nos quais a dança foi caminhando e nossas práticas artístico pedagógicas de hoje. Os discursos e ideais de corpos sofreram mudanças, uma vez que há, atualmente, um cenário onde há deslocamentos sobre a 'perfeição' dos corpos que dançam, especialmente nos discursos que vemos dentro da universidade, notadamente pela inserção de 'outros' corpos e outras danças nas instutições de ensino superior, fruto de políticas públicas de ingresso, como o REUNI e a política. A partir desse deslocamento, percebemos como atitudes, inclusive corporais, no sentido de mostrar 'outras' danças e formas de dançar, têm nos dito muitas coisas, em seus discursos, questionamentos e problemáticas colocando em questão bases pedagógicas repetidas e que nos impulsionam a revê-las. São alguns destes eixos de pensamento que propomos neste trabalho.

A partir do exposto, desenvolvemos nossas práticas docentes em meio ao pensamento de que o corpo e a dança podem ser produtores de "infinitas possibilidades" e assim, buscamos em nosso trabalho de formação de professores, a partir da reflexão e da diversidade, investir em uma formação para a diversidade. Mas será que nossas práticas formativas, especialmente no componente da História da Dança contemplam essas premissas de forma efetiva? Que dificuldades e necessidades podemos identificar em nossas formas de pensar a História como campo de estudo fundamental para a produção de conhecimento em dança que corrobora para a equidade cultural e social, para a democratização da dança? Como formar para a diversidade a partir de práticas diversas? Nossas práticas são, de fato, diversas? Nossas falas são inclusivas? Partir do estudo do corpo e dos corpos pode ser uma pista para pensar e dar voz a uma formação de professores para a diversidade? Nosso currículo dá conta de uma formação crítica?

Entretanto, sabemos das muitas questões que envolvem a composição curricular, a fragmentação dos saberes, as dificuldades do circuito de trabalho em dança, e mesmo as tensões dentro e fora da comunidade acadêmica. Na UFRJ, atualmente, especificamente no curso de Licenciatura em Dança, há três disciplinas

obrigatórias ligadas à História da Dança: Arte e Movimento, História da Dança I e História da Dança II. A disciplina História da Dança no Brasil, por exemplo, é uma disciplina optativa. Há ainda outras tantas disciplinas que abarcam o pensamento histórico.

Vimos repensando práticas pedagógicas no que concerne às disciplinas de História da dança e às disciplinas que nos levam a ter um olhar historiográfico sobre as práticas, por exemplo, criando um deslocamento para uma visão histórica sobre a o campo da dança que transpassa todas as disciplinas que ministramos.

Nosso recorte temático e conceitual neste artigo (repensar práticas pedagógicas para o ensino de Histórias das Danças, emana de inquietações acerca dos “ensinos” de Dança: se os corpos carregam marcas plurais, movimentos distintos, histórias diversas, porque criar uma única forma de trabalhar a dança? Como trabalhar com e a partir do corpo para um ensino de História da Dança em perspectivas de uma formação para a autonomia? Compreendemos as salas de aula como um espaço importante no diagnóstico de movimentos, corpos, dinâmicas e aspectos sociais, culturais, políticos e históricos. Destarte, entendemos as salas de aula como locais para estabelecermos diferentes modos de ensinar e aprender e as relações pedagógicas como exercício contínuo, processos que não têm fim. Assim, vamos tentando estabelecer outras formas, olhares e fazeres no ensino das “História(s) de Dança(s)” e ampliando ações na direção de uma historicização das práticas artístico-pedagógicas.

A fim de problematizarmos o ensino sobre História da Dança, a partir de olhares para as práticas pedagógicas e em diálogo com os currículos, nos concentramos em três perguntas disparadoras: O que fazemos e como fazemos? Onde estamos? Com quem partilhamos? “Como fazemos” parece ser a questão central e nos liga a ideias metodológicas, ao reconhecimento da diversidade de Histórias de Dança – especialmente as invisibilizadas, não oficiais – e às nossas identidades docentes. Como criar sentidos em nossas aulas, então? Trabalhamos na perspectiva de evitar “receitas prontas” para abordar conteúdos historiográficos. Tentamos, em função do acolhimento, respeito e legitimação das diversidades, propor fazeres decoloniais, na busca por combater as “violências epistêmicas” (Spivak, 2021).

Encontramo-nos diariamente nas salas de aula ocupando diariamente tais espaços. Como de fato escolher ações que, diariamente, possam atuar reconhecendo e validando as multiplicidades, especialmente compreendendo que em nosso ofício estamos dialogando e contribuindo com a formação de futuros professores? Conforme Antônio Nóvoa (1992) nos aponta, formar o professor como um profissional que se entenda como intelectual.

Além de estabelecermos partilhas entre nós, como docentes, faz-se condição necessária estabelecer partilhas na relação docente-discente; entre discentes; entre saberes. Reconhecer a importância de observar o contexto de atuação, diante dos diferentes contextos sociais, culturais e portanto, históricos que adentram as salas de aula e estabelecer, igualmente, relações entre os conteúdos das disciplinas, entre as histórias contadas e os discentes. Sobretudo, pensarmos como contamos as Histórias de Danças? O espaço das salas de aula pode se tornar, assim, um ambiente de trocas respeitosas. Ambiente crítico e analítico, onde as Histórias das Danças, não são lineares, verdades absolutas e cristalizadas.

> A academia não é o paraíso. Mas o aprendizado é um lugar onde o paraíso pode ser criado. A sala de aula com todas as suas limitações, continua sendo um ambiente de possibilidades. Nesse campo de possibilidades temos a oportunidade de trabalhar pela liberdade, de exigir de nós e dos nossos camaradas uma abertura da mente e do coração que nos permita encarar a realidade ao mesmo tempo em que, coletivamente, imaginamos esquemas para cruzar fronteiras, para transgredir. Isso é a educação como prática da liberdade (hooks, 2013, p. 273).

Diante do exposto até aqui, o que vislumbramos? Que discursos e práticas gostaríamos de tensionar e transformar?

Alguns pontos sobre o ensino de História(s) de Dança(s)

Para dar continuidade em nossas reflexões, elencamos pontos que vão desde nossas experiências enquanto artistas-docentes até princípios conceituais que se alinhavam junto a nossas práticas, âncoras de pensamento que possam contribuir para uma abertura maior. A proposta não é buscar respostas sobre o ensino das Histórias da Dança, mas sim estimular perguntas, questionamentos e revisões. Contudo, antes de entrarmos especificamente nos tópicos, cabe ressaltar que o campo da História da Dança no Brasil, assim como o campo profissional em Dança, é recente. E por tal fato, não podemos igualmente fazer discursos sobre o campo da História da Dança de caráter situacionista.

> Tambutti e Gigena (2018) nos apontam uma cilada que podemos enfrentar nesse desafio de repensar a ‘História da Dança’ e as historiografias: os discursos salvacionistas. As historiografias que estamos escrevendo, estudando, trabalhando em aulas criam brechas para a reflexão ou acabam por, também, se colocarem em um lugar de sedução para criação de novos imperativos? Se a

> história da dança contada no Brasil se construiu, em muitos casos, utilizando postulados hegemônicos e criando historiografias lineares e/ou aparentemente "neutras", contribuiu com a não legitimação das diferenças, alteridades, diversidades. Analisar tais historiografias - de um passado ainda que recente -, no presente, deve nos permitir observar as segregações. Trata-se do reconhecimento do outro em nós; da possibilidade de transformação e não de reprodução acrítica dos conhecimentos (Buarque, 2022, p.148).

O primeiro ponto que gostaríamos de deslocar é a utilização de práticas arcaicas no ensino de História da Dança gestadas dentro de concepções cristalizadas sobre o campo da História. No senso comum, de acordo com Silva e Fonseca (2010), professores universitários e historiadores que abordam em suas pesquisas questões ligadas à metodologia e ensino de Histporia, o campo de ensino da História está ligado a fetiches tais como: a academia como único local de saber, o isolamento cultural, a seleção de conteúdos. Tais fetiches se enraizaram em práticas pedagógicas que se desdobram em ações objetivas e cristalizadas, como a ideia de um ensino cronológico, linear e de cânones da História. Tal fato aplica-se, igualmente, ao ensino da "História da Dança".

Nesse sentido, faz-se condição necessária uma visão histórica das Danças para compreender que ensinar História (da Dança) não se trata de ensinar uma linha do tempo estática de fatos. A História é muito mais do que um conjunto de datas e fatos. E, por muitas vezes, o ensino de História da Dança nos Brasil se alicerçou em práticas pedagógicas de reprodução de "catálogos" sobre os cânones Europeus e Estadunidense, sobre a História "oficial" e Ocidental da Dança, por vezes esvaziando o debate histórico e o rigor metodológico relacionado às fontes. Vemos dicotomias como se o campo da Dança não estivesse ligado diretamente ao campo social, econômico, político, bem como vemos a deslegitimação de histórias "não oficiais". A esse respeito, Guarato (2019) observa.

> Ou seja, independentemente das argumentações que passam a ser construídas com o tempo, elas parecem caminhar e ser projetadas com uma finalidade: a de chancelar uma versão do passado já existente antes mesmo da narrativa no presente adquirir seus contornos específicos (2019, p. 229).

Guarato (2019) nos chama a atenção para um olhar crítico sobre as abordagens globais a partir de histórias locais, o que pode gerar um não reconhecimento de nossas próprias histórias de danças no Brasil, assim como gerar práticas conteudistas e a linearidade no fazer histórico.

Outro assunto relevante para nós e que gostaríamos de deslocar, observando práticas pedagógicas para o ensino de História da Dança, está relacionado aos métodos e seleção de conteúdos e bibliografias. O exercício da seleção é uma ação de poder. Exige ética, rigorosidade metódica e comprometimento ideológico, uma vez que os conteúdos e referências selecionados poderão dialogar ou não com identidades, reconhecimento do outro, pluralidade, democracia, desigualdades, dentre outros. Obviamente, em função de carga horária e afins, é impossível abordar uma totalidade de práticas e assuntos considerados relevantes em uma única disciplina. Mas as escolhas de conteúdos e referências e a maneira como serão trabalhados irão contribuir mais ou menos com uma educação para a autonomia. Novamente caímos no "como fazer". Refletir que recortes, escolhas e delimitações são de extrema relevância, mas não podem se apresentar como único caminho, como único discurso, como o "certo". Há que se deixar nítido que são recortes e que existem outras formas, conteúdos e referências. Sobre essa questão.

> Considero que o processo educacional vinculado ao ensino de história da dança tem sido utilizado, prioritariamente, para reproduzir práticas hegemônicas e, com isso, estabelecer territorialidades de dominação étnico-cultural e epistêmica que consolidam o entendimento da história a partir de uma narrativa branca e dominante, intrinsecamente relacionada ao poder e à autoridade racial. Parto da compreensão de que o ensino de história da dança nas universidades não é baseado em conteúdos neutros e imparciais, sobretudo, quando se percebe que a própria universidade não é uma ambiência neutra (Kilomba, 2019), mas um espaço de discursos estéticos e culturais, predominantemente, brancos: um espaço de violência, que representa os abusos e distorções continuadas provenientes da exploração colonial, com currículos e projetos pedagógicos impregnados de racismo (Oliveira, 2022, p. 03).

Seguindo em nossas argumentações, outro mote que gostaríamos de salientar, a fim de refletir sobre a prática dialógica enfraquecida. Paulo Freire (2017) defende a educação para a autonomia, criticando o que chama de visão "bancária" da educação, pois, para o autor, a educação é um ato político. Portanto, a educação em História da Dança também deve ser política e deve se comprometer com reflexões e olhar crítico. Esse compromisso, para nós, perpassa pelo diálogo e pelo estabelecimento de relações entre discente e docente, entre conteúdos e contextos. É o que Paulo Freire (2017) chama de fazer dialógico. As aulas de História da Dança (e de outras disciplinas) podem facilmente se desconectar da ideia de dialogicidade se forem entendidas como reprodução de informações históricas.

O terceiro ponto que gostaríamos de salientar diz respeito às perspectivas universalistas de ensino e discursos sobre História da Dança. Sobre esse ponto

> Cabe ressaltar que outro ponto importante é a questão dos universalismos como verdades absolutas. Confundem-se princípios/ direitos que sejam universais, no tocante ao respeito à diversidade, a alteridade, com universalismos que excluem, limitam, hierarquizam, padronizam, invisibilizam. Relacionando esse ponto com a historiografia da dança, os deslocamentos nas narrativas precisam garantir, estimular a coexistência de individualidades distintas, sem que uma precise invisibilizar a outra. Universalização de existirmos, mas não de como existirmos. (Buarque, 2022, p. 150).

Os debates acerca da construção de currículos são ponto fundamental para serem refletidos quando se fala em ensino de História da Dança, principalmente quando se trata de currículos de formação universitária e de formação de professores. As universidades públicas se configuram como espaços marcados por condutas, regras, lógicas e normas específicas do trabalho acadêmico e de pesquisa. Os currículos acompanham essas regras e também dialogam com leis, requisitos e orientações do Ministério da Cultura. Até aí, nada “fora dos ritos”. A questão central é o entendimento dos currículos como espaços de disputas, conforme aponta o sociólogo e educador Miguel Arroyo (2013). É essencial observar as tensões e disputas e enxergá-las como territórios críticos que podem estar contribuindo (ou não) para deslocar e resistir às hegemonias e lógicas excludentes. Paulo Freire (2008) apontou, décadas atrás, que não existe educação neutra. Portanto, entendemos que não existe currículo neutro. Sempre há bases ideológicas nas escolhas que são realizadas. Basta saber se tais escolhas são baseadas em lógicas inclusivas ou excludentes.

Ao tensionar as relações entre currículos e ensino de História da Dança, há diversos pontos que podem ser problematizados. Atemo-nos às questões direcionadas aos conteúdos a serem abordados: faz-se urgente, dentro das aulas de História(s) de Dança(s) abordarmos ideias de colonialidade, subalternidade e hegemonias coloniais na busca por ampliar visões sobre o que se constituiu como “História da Dança Ocidental Oficial”, por que se constituiu e quem constituiu, para que seja possível questionar, inquirir, contradizer, ressignificar discursos. Para que “outras histórias”, marginalizadas e ditas “menores”, possam ser estudadas, compreendidas, conhecidas. Trazer debates sobre o que Quijano (2005), sociólogo peruano, assinala como colonialidade do saber, possibilitando que “normativas” sobre estética, técnica, corpos e movimentos possam ser questionadas.

Dessa forma, pensamos que por dentro dos próprios currículos que ainda se colocam com engessamentos possamos incluir um currículo oculto[4] que nos permita investir em falas que não criem universalizações como verdades absolutas e que reconheçam e valorizem o pluriversalismo como estratégia de combate às visões arcaicas sobre conhecimentos em História(s) de Dança(s). Decolonialidade como ação. Não se trata de deixar de estudar os considerados "cânones" da Dança, mas como estudá-los. Removê-los, talvez, desse *status* e colocá-los como um entre outros tanto importantes e que não foram estudados por razões políticas, históricas, de apagamentos e colonialidades. Observar qual o sentido de ensinar histórias locais, de outros países, como História única. Valorizar as próprias histórias antes de conhecer a história dos colonizadores.

Abordar o desejo de deslocamento sobre currículos ao pensarmos o ensino de História da Dança nos leva a um outro ponto a ser refletido: a relevância de conteúdos decoloniais e a ampliação do olhar histórico - crítico em disciplinas de História da Dança (e outras tantas) na formação de professores de dança. Analisar historicamente modos de produção de conhecimentos sobre dança e a partir da dança com olhares que apontam para a diversidade pode ser uma importante contribuição na formação de indivíduos que mais tarde atuarão na criação coreográfica, em salas de aula, em projetos, etc; e se comprometam, enquanto educadores, com a reformulação de epistemologias no ensino da dança. Ao nos comprometermos com ações decoloniais, somos levados a repensar: quais as nossas fontes de estudo? Nossos currículos carregam ainda hoje aspectos colonizadores? Como deslocar esses aspectos?

Por fim, um último ponto que abordamos é o entendimento errôneo do ensino da História da Dança como uma disciplina estritamente teórica. Pensamos ser extremamente valioso e significativo o ensino de História(s) de Dança(s) de forma teórico-prática ou prática-teórica para trabalhar a questão das temporalidades, passados e presentes e enxergar, também nos corpos, além dos discursos, permanências, inovações, deslocamentos, violências, criação de sentidos e significados individuais e coletivos. Embora não seja tarefa fácil, as salas de aula podem ser espaços

[4] Os tipos de currículos são entendidos aqui conforme Adriana Regina de Jesus, no artigo "Currículo e Educação: conceito e questões no contexto educacional". A autora define três conceitos principais: Currículo Formal: "refere-se ao currículo estabelecido pelos sistemas de ensino, é expresso em diretrizes curriculares, objetivos e conteúdos das áreas ou disciplina de estudo. Este é o que traz prescrita institucionalmente os conjuntos de diretrizes como os Parâmetros Curriculares Nacionais"; o Currículo Real: o "que acontece dentro da sala de aula com professores e alunos a cada dia em decorrência de um projeto pedagógico e dos planos de ensino"; e o Currículo Oculto: "representa tudo o que os alunos aprendem diariamente em meio às várias práticas, atitudes, comportamentos, gestos, percepções, que vigoram no meio social e escolar", ou seja, não é visível no planejamento do professor, mas participa das tomadas e retomadas de decisão.

de reconhecimento teórico prático das histórias, a partir de abordagens mais amplas, observando de diferentes grupos étnicos e, assim, testemunhar e reconhecer tensões sociais.

Cremos, portanto, em um convite às Histórias das Danças como prática social, ou seja, compreender o caráter formativo das diferentes danças a partir do estudo histórico. Refletir criticamente sobre os papeis e relevâncias que disciplinas ligadas ao fazer histórico em dança podem ter em um curso de Licenciatura em Dança, dentro de uma universidade pública, é condição primordial para uma educação para a autonomia. Isso nos implica refletir outros modos de fazer, pensar, "ensinar"; histórias de danças que dialoguem com as demandas sociais atuais e com os diferentes indivíduos.

Na tentativa de tais deslocamentos, o "Como?", o método, o caminho por meio do qual, se coloca como um grande desafio. Não há fórmulas de ensino-aprendizagem e a diversidade de trajetórias pedagógicas é uma das premissas mais caras para nós. Pensamos aqui, em conjunto, estratégias de atuação, mas que não se colocam como caminhos fechados, pelo contrário. Nessas rotas de ação nos deparamos com a "Pedagogia das perguntas", ou seja, com exercícios de fazer questionamentos em nossas aulas e de incentivar que discentes se percebam inquietos e também busquem perguntas, ainda que não encontrem imediatamente respostas. No exercício das indagações que produzam deslocamentos, lancemos mais algumas:

- Quais danças são consideradas hegemônicas e por que esse debate se faz necessário na formação profissional?
- Qual o lugar das "outras danças", aquelas marginalizadas, nas instituições de formação e nos currículos de cursos como Licenciatura em Dança?
- O que pode significar disciplinas relacionadas à História da Dança não ocuparem lugar nos currículos ou ocuparem lugares discretos?
- Como minimizar lacunas historiográficas em nossas pedagogias?
- Como trabalhar as Histórias das Danças em perspectivas de diversidade e decoloniais?

Tais perguntas são disparadoras de muitas outras. E para criar rotas de fuga das epistemes muito arraigadas, igualmente nos vimos envolvidas com o que denominamos "salacena". Em nossa caminhada artístico-pedagógica-formativa em dança, alinhamos princípios da Dança Educação que balizam nosso fazer: I) Educação como prática de Liberdade, em diálogo com Paulo Freire e bell hooks; II) "Ensinar" História(s) de Dança(s) ou outras disciplinas a partir de olhares decoloniais, compreendendo relações de disputas de poder construídas historicamente; III) construção de práticas pedagógicas outras - a concepção de salacena. E para aprofundar um pouco mais os

debates acerca desse assunto, apresentamos o conceito de “salacena” como possibilidade para criar tais deslocamentos.

Algumas propostas de reflexão a partir das salascenas

Para contribuir com a discussão sobre o ensino de História(s) de Dança(s) elencamos como ponto fundamental o olhar atento às nossas salas de aulas, no sentido de reconhecê-las como *lócus* importante de produção de conhecimentos para o exercício da teorização, da criação e da recriação. Pensar que as aulas são campos de partilhas e de trocas faz com que possamos estar em contato direto com experiências, corpos, discursos do presente que friccionam nossos modos cristalizados de pensar, fazer e criar conhecimentos em dança.

Partimos do olhar de que a sala de aula é o lugar da síntese do presente, ela carrega em si o sintoma da atualidade de modo fervilhante e substancial. É um lugar onde as corporeidades se expressam por vários âmbitos, corporal, verbal e etc., suas histórias, suas crenças, seus desejos, suas necessidades, ou seja, sintomas que não se limitam à sala de aula, mas nos fazem enxergar as salas de aulas como microcampos culturais, políticos e sociais, para além de suas simbólicas ‘quatro paredes’. A sala de aula é o lugar do acontecimento. Onde as relações se dão:

> Na corporeidade, as instâncias internas e externas, intensiva e extensivamente, se interligam e se interpenetram compondo a espessura biocultural (orgânica e simbólica) da condução humana. As texturas da corporeidade apresentam e representam os repertórios de crenças e de valores, de sentires e de pensares que, de modo imbricado, perfazem os contextos culturais de cada indivíduo em seu estar-sendo-no-mundo-com-os-outros. A corporeidade é plasmada com os repertórios dos tons, dos relevos, das texturas e dos símbolos que compõem os imaginários dos indivíduos em seus modos de vida (Araújo, 2008, p.71).

Um primeiro aspecto é que a sala de aula não nos parece mais um espaço de encontro somente, mas onde o encontro transforma a experiência em alguma coisa que foge a qualquer tentativa determinada e determinista, ou seja, ela foge à previsibilidade de um planejamento rígido, porque é um espaço onde há atuações e isso quer dizer, tanto discente quanto docente, à medida em que não são sujeitos passivos de um fenômeno, o educativo. O docente atua produzindo, mediando e criando durante a aula, assim como o discente atua investindo na troca e no diálogo, produzindo também outras relações, criando conexões e sentidos com os conteúdos de suas experiências em meio ao recorte de ideias que está posto em jogo: a ideia de um jogo aberto, aberto às falas

e às problematizações. É um lugar, também, de produção de discurso, portanto, político e que exige responsabilidade social. Assim, propomos deslocar metodologias de ensino em (História) dança das reproduções vazias de 'passos' ou de 'narrativas' ou mesmo de 'receitas prontas' para as pedagogias das 'ferramentas' e de acordos, que possam servir à autonomia de criação e de produção de novos conteúdos.

> Assim, é que, enquanto a prática bancária, como enfatizamos, implica uma espécie de anestesia, inibindo o poder criador dos educandos, a educação problematizadora, de caráter autenticamente reflexivo, implica um constante ato de desvelamento da realidade (Freire, 2008, p.97).

Por este e outros aspectos, entendemos as salas de aulas não como lugares estagnados ou imperativos, mas como eventos, acontecimentos performáticos que carregam em si um 'sopro' artístico pedagógico, o que definimos como salacena, sem hífen, sem separação, enquanto algo híbrido, um terceiro campo, que não é nem só pedagógico e nem só artístico, é um terceiro. O ato artístico se faz presente nesses momentos com sua lógica criativa para permitir que os deslocamentos, não somente sejam evidenciados, mas possam ser incorporados à aula. Para tanto, a aula se apresenta como uma cena performática de falas, ações, reações, posturas e movimentos que retroalimentam a observação docente, bem como suas tomadas de decisão, suas escolhas e estratégias, exigindo uma constante retomada de consciência de atualizações daquele que gerencia a aula, bem como estimula o posicionamento dos alunos, contribuindo para uma aula-processo, uma salacena onde a primeira premissa é fazer perguntas, autorizar as perguntas e pensar quais perguntas: a pedagogia das perguntas mais do que de respostas. Por este viéis, planejamentos, ementas, conteúdos e currículos, podem ser autorizados a serem permeados pelos seus 'ocultos': 'currículos ocultos', 'planejamentos ocultos', 'ementas ocultas', 'conteúdos ocultos'.

As vozes marginalizadas, as questões minorizadas, as injustiças sociais, as histórias não contadas, então, podem ser autorizadas a aparecer e a compor a cena de uma aula. A aula como uma obra de arte se compõe, portanto, na força do coletivo e eminentemente criativa e produtora, onde a noção de que o corpo discente não é entendido como uma 'tábula rasa', um quadro em branco, mas entra em nossas salascenas marcados por discursos colonizadores, precários e enrijecidos, assim como nossos corpos docentes. Como reconhecer e identificar estas marcas, se não pela humildade e coragem de investigar essas problemáticas sem que um sujeito se sobreponha ao outro, mas que ambos dialoguem sob a premissa do respeito e do rigor. Parece-nos importante entender, como parte do processo ético e estético e de

investigação em nossas práticas, que para falar precisamos ouvir, mas também é importante atentar ao 'como' ouvir e 'como' falar.

> Como posso dialogar, se alieno a ignorância, isto é, se a vejo sempre no outro, nunca em mim? Como posso dialogar, se me admito como um homem diferente, virtuoso por herança, diante dos outros, meros "isto", em quem não reconheço *outros eu*? Como posso dialogar, se me sinto participante de um gueto de homens puros, donos da verdade e do saber, para quem todos os que estão fora são "essa gente", ou são "nativos inferiores"? (Freire, 2008, p.111).

Não queremos dizer que não haja rigor metodológico, ou não haja uma orientação a ser seguida, mas que a dinâmica do ato artístico (que se pretenda libertário, democrático e criador) pode e deve ser incorporado à prática da investigação e trabalho contínuo, quando estamos falando da especificidade do ensino de uma arte, de uma história de arte, de dança, que por esta perspectiva expande para história(s) de dança(s). Pelo contrário, somente a partir de uma rigorosidade metódica, que nada tem a ver com imposição ou autoritarismos, é que os combinados, sentidos e significados podem ser estabelecidos. Somente a partir do comprometimento docente em relação aos aspectos pedagógicos é que a interação dialógica pode ser alcançada. Não se pode confundir processos pedagógicos que se pretendem libertários com ausência de contornos.

> E esta rigorosidade metódica não tem nada a ver com o discurso 'bancário' meramente transferidor do perfil do objeto ou do conteúdo. É exatamente neste sentido que ensinar não se esgota no 'tratamento' do objeto ou do conteúdo, superficialmente feito, mas se alonga à produção das condições em que aprender criticamente é possível. E essas condições implicam ou exigem a presença de educadores e educandos criadores, instigadores, inquietos, rigorosamente curiosos, humildes e persistentes (Freire, 2013, p.28).

Um segundo ponto recai na perspectiva de que o docente deixa de ser somente um professor, mas um artista educador, a aula não mais como um processo educativo somente, mas como uma *Danceducação*. Uma terceira e outra forma de compreender as aulas de dança, onde nem a Educação, nem a Arte/Dança se sobrepõem, mas se integram porque, também no docente, não prevalece nem um nem outro, ambos coexistem na mesma corporeidade docente, está da mesma forma, conjugando suas poéticas, histórias, crenças, memórias, experiências de aprendizagem, etc.... A salacena pode ser o encontro de todas as 'camadas históricas' dos sujeitos em partilha no intuito de criar a aula e recriar as histórias. Bem, a pergunta que nos inquieta, partindo

deste pressuposto, é como conceber aulas que, de fato, estejam estimulando a dialogia e a abertura a novas vozes em dança, para dança? Como propor práticas em dança que convoque esta abertura dialógica no ensino das Histórias das danças? Os conteúdos, formas de pensar a dança contribuem para que as experiências que se propõem nas aulas criem sentido aos educandos? Assim, o objetivo que se apresenta para nós, aqui, hoje, é problematizar práticas e metodologias de ensino da Dança e do ensino de História da Dança.

Em suma, alguns pontos fundamentais que elencamos vão de encontro a essa ideia das práticas artístico pedagógicas integradas, ou seja, um fazer, pensar e criar em acordo com a lógica criativa e aberta da arteducação, com a ideia de pedagogias das partilhas e da dialogicidade e, sobretudo, com a ideia de uma pedagogia, em primeiro plano, que estimule a reflexão, a crítica para que o ensino em dança e da história da da dança possa fornecer ferramentas para autonomia criativa e produtiva.

> A educação problematizadora, que não é fixismo reacionário, é futuridade revolucionária. Daí que seja profética e, como tal, esperançosa. Daí que corresponda à condição dos homens como seres históricos e à sua historicidade. Daí que se identifique com eles como seres mais além de si mesmos - como “projetos” - , como seres que caminham para frente, que olham para frente; como seres a quem o imobilismo ameaça de morte; para quem o olhar para trás não deve ser uma forma nostálgica de querer voltar, mas um modo de melhor conhecer o que está sendo, para melhor construir o futuro. Daí que se identifique com o movimento permanente em que se sabem inconclusos; movimento que é histórico e que tem o seu ponto de partida, o seu sujeito, o seu objetivo (Freire, 2019, p.103).

O autor Ildeu Moreira Coelho (1982) nos lembra que entender a prática pedagógica como neutra é uma ingenuidade, porque ela é sempre política, e não dizemos partidária, mas posiciona um discurso e uma ideologia ainda muito calcada em estruturas de reprodução de classes. Ele nos alerta em relação aos modos de ensino-aprendizagem desinteressados, deslocados das relações de poder, da dominação de classes e alijadas de um posicionamento crítico em função do tempo e do espaço e da história e contexto onde esta prática acontece. Essa postura, segundo Coelho, deixa um ‘silêncio’ na dimensão política da educação para se ater apenas ao âmbito técnico do ensino. Há, portanto, uma fragmentação dos ditos ‘técnicos’ em educação que se amplia por meio de uma lógica produtora e capitalista e que contribui para a ideia de professor executor de tarefas, para a fragmentação das disciplinas, para a falta de relação entre disciplinas, currículos e conhecimentos, para a burocratização do ensino favorecendo às práticas reprodutoras, mecanicistas e tecnicistas.

> O pensamento está sendo cada vez mais dispensado neste tipo de trabalho. Assim como na fábrica o operário não pode pensar (esse é, pelo menos, o ideal, pois o pensamento seria uma perda de tempo e o capital não pode de modo algum perder tempo: *time is money)*, também na escola, do maternal à universidade, o professor é cada vez mais dispensado de pensar. Basta executar! Inclusive porque quem pensa questiona, duvida, discorda das determinações, quer saber o porquê das coisas e da atividade que realiza, sendo considerado um indivíduo inconveniente, perigoso (Coelho, 1982. p 34).

Para tanto, como pensar a formação de professores nas bases do refletir e não para o reproduzir, se não pelo exercício da reflexão e da crítica sobre sua própria categoria profissional, seus possíveis mercados de trabalhos, sobre as normas que gerenciam estes mercados, sobre as normas de subalternização, de controle e de poder que engendram suas carreiras como agentes sociais e profissionais?. Pensar nossas salascenas nos exige, portanto, estimular o olhar para as muitas 'camadas' que alimentam as formas de produção de conhecimentos em vários âmbitos na formação e que vão na contramão de metodologias não uníssonas, mas plurais e diversas, que autorizem as várias danças e suas histórias de, não somente se apresentarem no campo da pesquisa, mas como legitimá-las como áreas de produção de conhecimento.

Na tentativa de alinhavar algumas reflexões que trouxemos até aqui, nos parece importante apresentar alguns exemplos de ações que dialogam com ensino em História(s) de Dança(s). Cabe mencionar que o departamento onde atuamos como docentes, o Departamento de Arte Corporal - DAC atualmente conta com mais de quarenta docentes que, além das disciplinas, trabalham com projetos de pesquisa e extensão. No que tange aos docentes, o DAC podemos dizer que há um grupo de professores diversificado, embora ainda seja preciso de mais diversidade. Os artistas docentes têm diferentes formações e chegam à UFRJ percorrendo anteriormente caminhos distintos, o que confere uma diversidade interessante para as partilhas e modos de fazer entre docentes, entre projetos, entre docentes, discentes e todo o corpo social.

Os projetos de pesquisa e extensão se configuram como uma importante possibilidade de aprofundamento na formação discente, bem como espaços de aprofundamento de debates e reflexões. Há uma enorme gama de temáticas e estudos nos muitos projetos oferecidos, alguns deles ligados diretamente às relações entre Dança, História e Sociedade. Há projetos ligados à africanidades, danças populares, dentre outras temáticas.

Como exemplo, podemos citar o projeto de pesquisa Estudos em História da Dnaça no Brasil, coordenado pela professora Isabela Buarque. Concentra-se em estudos, debates, escritas, construção teórico-prática de produtos e ações para o fortalecimento do campo da História da Dança. É um grupo de estudos que visa ampliar os debates e a circulação de pesquisas para além dos meios acadêmicos. Atualmente tem como foco o projeto “Histórias por dentro da História”.

Cabe ressaltar que, a partir da inserção em projetos e da passagem por disciplinas obrigatórias e eletivas, houve produção de pesquisas coreográficas, trabalhos de conclusão de curso e dissertações de mestrado que envolvem diretamente abordagens e metodologias sobre História da Dança. Apesar de não ministrarmos atualmente uma disciplina específica em História da dança, conteúdos deste campo de estudo estão presentes em outras disciplinas. Os trabalhos finais realizados pelos alunos ao final dos cursos também são formas de alinhavar as discussões que trazemos neste trabalho, tanto nas graduações como na Pós-Graduação.

Além dos projetos de pesquisa do DAC, algumas ações transversais, observando os vários pontos elencados até aqui acerca do ensino da História(s) de Dança(s), estão presentes como eixos que perpassam as várias disciplinas do currículo das graduações em dança: ampliação de referências bibliográficas; inserção de temas sociais urgentes, interação dialógica, dentre outras. Essa perspectiva metodológica vem sendo afinada e tem contribuído para a ampliação das reflexões em disciplinas tanto práticas como teóricas como, por exemplo, nas aulas de ‘técnicas’ de danças, na medida que a linha de condução dos conteúdos do corpo transpassa as produções individuais dos alunos, estimulando na diversidade de danças e de formas de mover, o estudo do corpo, das culturas, das suas simbologias. Momentos de criação e análise das obras, bem como o estímulo ao debate sobre as escolhas, não só gestuais dos alunos, mas do próprio professor, ao expor as suas metodologias e escolhas, caminham na tentativa de ampliar o campo de pesquisa.

Ainda há muito o que se fazer e se pensar. Faz-se necessário investigar as estruturas de pensamentos ainda engessadas para evitar os maniqueísmos, as dicotomias do “certo e errado”, do que se pode ou não, do que se autoriza ou não, do que é bom ou ruim, enfim, para ampliarmos cada vez mais, sem perder o rigor ético e estético a tal prática libertária e a equidade no campo da história e da formação em dança.

Referências

Araùjo, Miguel Almir Lima de. *Os sentidos da sensibilidade: sua fruição no fenômeno de educar.* Salvador: EDUFBA, 2008.

Arroyo, Miguel G. *Currículo, território em disputa*. Petrópolis: Editora Vozes, 2013.

Arroyo, Miguel. *Ofício de mestre:* imagens e autoimagens. Petrópolis: Editora Vozes, 2013.

Arroyo, Miguel; silva, Maurício Roberto da. (Orgs). *Corpo-infância:* exercícios tensos de ser criança; por outras pedagogias dos corpos. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

Brandão, Carlos Rodrigues (org.). A Boniteza de um Sonho: Ensinar e Aprender com Sentido. São Paulo: Editora Paulinas, 1982.

Buarque, Isabela. Das salas de aula presenciais às remotas: reflexões sobre Dança e Educação atravessadas pela pandemia. *In:* fagundes, Igor et al. *Viral* – Dança & Outras Disseminações. Guaratinguetá: Editora Penalux, 2021.

Buarque, Isabela; seidler, Lara de Oliveira. Saberes necessários à prática educativa em dança: diálogos com Paulo Freire. *In*: baldi, Neila Cristina; araújo, Lauana Vilaronga Cunha De; zanella, Andrisa Kemel. (Org.). *Processos Criativos, Formativos E Pedagógicos Em Dança*. 1ªedição, vol. 4, 2020, p. 367-381.

Buarque, Isabela. Histórias e historiografias de Dança: problematizando o ensino e os currículos na formação universitária. *Revista Brasileira de Estudos em Dança*, vol. 01, n. 01, p. 138-166, 2022.

Cia Folclórica do Rio de Janeiro. História. Disponível em <https://www.companhiafolcloricadorioufrj.com/home> Acesso em nov. 2024.

Coelho, Ildeu M. A questão política do trabalho pedagógico. **In**: brandão, Carlos Rodrigues (Org.). *O educador: vida e morte*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1982. p. 31-49.

Cortella, Mario Sergio. *Educação, Convivência e Ética.* São Paulo: Cortez, 2018.

Cortella, Mario Sergio. *A escola e o conhecimento: fundamentos epistemológicos e políticos.* São Paulo: Cortez, 2017.

Earp, Helenita de Sá. *Atividades rítmicas educacionais*. Apostila de exposição feita na Escola Nacional de Educação Física da Universidade do Brasil, quando da segunda reunião de professores de educação física, realizada em abril de 1947.

Earp, Helenita de Sá. *Síntese pedagógica das atividades rítmicas educacionais*. Apostila da conferência realizada no curso aberto pela Associação de Professores de Educação Física do Distrito Federal, em 3 de novembro de 1948.

Earp, Helenita de Sá. *Ginásio de ginástica rítmica da escola nacional de educação física e desportos.* Noticiário realizado na festa de encerramento das atividades do ano letivo e inauguração das novas instalações do Ginásio de Ginástica Rítmica da Escola nacional de Educação Física e Desportos, em 4 de dezembro de 1954.

Freire, Paulo. *Pedagogia da autonomia:* saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2013.

Freire, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2008.

Grafias do Gesto. Disponível em <https://www.laboratoriografiasdogestoufrj.com/> Acesso em nov. 2024.

Guarato, Rafael. *Histórias da Dança que nos contam:* a história da dança como conteúdo curricular no ensino superior no Brasil (1980-2020). Revista da FUNARTE ano 23, nº. 53, jan-mar, 2023.

Guarato, Rafael. Seduzidos Pelo Passado: A crítica Como Fonte Para história Da dança. *ARS (São Paulo)*, vol. 17, nº 37, dezembro de 2019, p. 227-443.

hooks, bell. *Ensinando a transgredir*: a educação como prática de liberdade. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.

Morin, Edgar. *Os sete saberes necessários à educação do futuro.* Tradução: Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. São Paulo: Editora Cortez; São Paulo: UNESCO, 2011.

Nóvoa, António. Formação de professores e profissão docente. *In: Os professores e a sua formação*. Lisboa: Editora Dom Quixote, 1992.

Nóvoa, António. Aprendizagem não é saber muito. *Carta Capital* (*On-line*). 27 de abril de 2015. Disponível em: www.cartaeducacao.com.br/(entrevistas/antonio-novoa-aprendizagem-nao-e-saber-muito)/. Acesso em: 13 de agosto de 2023.

Oliveira, Victor Hugo Neves. Dança e racismo: apontamentos críticos sobre o ensino de história da dança. *Rev. Bras. Estud. Presença*, Porto Alegre, v. 12, n. 1,e113529, 2022. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbep/a/qWttTgWqFhq8C8QWqSGLXfn/?format=pdf&lang=pt. Acesso em 18 de novembro de 2024.

Pareyson, Luigi. *Os problemas da estética.* São Paulo: Editora Martins Fontes, 2001.

Pareyson, Luigi. *Estética:* Teoria da formatividade. Petrópolis: Editora Vozes, 1993.

Quijano, Anibal. A colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. *CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales*. Buenos Aires, 2005. Disponível em < http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/sursur/20100624103322/12_Quijano.pdf> acesso em outubro/2021

Saviani, Dermeval. *Pedagogia Histórico-crítica:* primeiras aproximações. São Paulo: Editora Cortez/Autores Associados, 1991.

Saviani, Dermeval. *A pedagogia no Brasil:* história e teoria. Campinas: Autores Associados (Coleção memória da educação), 2012.

Silva, Marcos Antônio da; Fonseca, Selva Guimarães. Ensino de História hoje: errâncias, conquistas e perdas. *Revista Brasileira de História.* São Paulo, v. 31, nº 60, p. 13-33 - 2010.

Spivak, Gayatri Chakravorty. *Pode o subalterno falar?* Editora UFMG: Belo Horizonte, 2010.

Tambutti, Susana; Gigena, Maria Martha. Memórias do presente, ficções do passado. In: guarato, Rafael. *Historiografia da Dança: Teorias e Métodos.* São Paulo: Annablume, 2018.

Recebido em 30 de Setembro de 2025.

Aprovado em 15 de dezembro de 2025.

REALIZAÇÃO

UFRJ

PPGDAN UFRJ

Anda
associação nacional de pesquisadores em dança