UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO

CENTRO DE ARTES E COMUNICAÇÃO

DEPARTAMENTO DE ARTES
LICENCIATURA EM DANÇA

ANNA CLARA MONTEIRO DOS PRAZERES

O LUGAR DA DANÇA NA ESCOLA: REFLEXÕES SOBRE A PREDOMINÂNCIA DO ENSINO DE BALÉ CLÁSSICO

Recife
2022

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO

CENTRO DE ARTES E COMUNICAÇÃO

ANNA CLARA MONTEIRO DOS PRAZERES

O LUGAR DA DANÇA NA ESCOLA: REFLEXÕES SOBRE A PREDOMINÂNCIA DO ENSINO DE BALÉ CLÁSSICO

Trabalho de Conclusão de Curso (Artigo Científico) apresentado ao Curso de Dança da Universidade Federal de Pernambuco – UFPE, como requisito parcial para obtenção do grau de Licenciada em Dança.
Orientador: Prof. Ms. Jefferson Elias de Figueirêdo

Recife
2022

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,
através do programa de geração automática do SIB/UFPE

Prazeres, Anna Clara Monteiro dos.
O lugar da dança na escola: reflexões sobre a predominância do ensino de balé clássico / Anna Clara Monteiro dos Prazeres. - Recife, 2022.
29p

Orientador(a): Jefferson Elias de Figueirêdo
Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) - Universidade Federal de Pernambuco, Centro de Artes e Comunicação, Dança - Licenciatura, 2022.
Inclui referências, anexos.

1. dança. 2. balé clássico. 3. corpo. 4. escola. 5. educação. I. Figueirêdo, Jefferson Elias de. (Orientação). II. Título.

700 CDD (22.ed.)

ANNA CLARA MONTEIRO DOS PRAZERES

O LUGAR DA DANÇA NA ESCOLA: REFLEXÕES SOBRE A PREDOMINÂNCIA DO ENSINO DE BALÉ CLÁSSICO

Trabalho de Conclusão de Curso (Artigo Científico), apresentado ao Curso de Dança da Universidade Federal de Pernambuco – UFPE, como requisito parcial para obtenção do grau de Licenciada em Dança.

Recife, 18 de outubro de 2022.

BANCA EXAMINADORA:

Prof. Ms. Jefferson Elias de Figueirêdo – Orientador
Universidade Federal de Pernambuco (UFPE).

Prof. Dr. Cláudio Marcelo Carneiro Leão Lacerda
Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)

Prof. Ma. Juliana Siqueira Lopes
Universidade de Pernambuco (UPE)

AGRADECIMENTOS

Agradeço ao universo, à Deusa, por ter me trazido até aqui, viva e com saúde após a pandemia da covid-19.

Aos meus pais, Karina e Giba, pelo apoio e incentivo de sempre. E agradeço também à toda minha família.

Ao meu companheiro, Filipe, pelo suporte incondicional, amor, respeito, compreensão e por me esperar na UFPE até tarde.

Aos meus mestres, professores queridos, que foram fundamentais nessa jornada. Sempre tive uma relação de muito afeto e respeito aos meus professores em todas as etapas da vida. Me enxergar hoje como professora, algo que eu não almejava, mais que o destino me proporcionou, é a continuidade do eterno processo de ensino-aprendizagem que me fez chegar até aqui e que me faz continuar.

Em especial agradeço a Jefferson Figueirêdo, meu querido Jeff, bencinha, orientador e amigo que admiro e quero sempre por perto.

As minhas amigues da dança, que encontro maravilhoso e surpreendente que foi conhecer vocês. Ju, minha gêmea, Riqueza, Silada, Jonas, Gabi, Briê, Fábio, Luiza, Aya e Ilane, vocês são artistas incríveis e foram essenciais nessa graduação.

Aos meus amigos de sempre e para sempre, por compreenderem as ausências e me acolherem do jeitinho que sou.

Agradeço às minhas alunas, que trocam conhecimentos, muito carinho e consomem um pouquinho da minha paciência cotidianamente. Elas são os meus amores.

Agradeço ao Balé, seguir nesse caminho da dança por conta dele e continuarei pesquisando, praticando e questionando muito sua trajetória e seus desdobramentos no meu corpo, no corpo das minhas alunas e no mundo.

Trabalhar e estudar não é uma jornada nada fácil, foram 6 anos, com uma pandemia no meio, nessa caminhada (e que vai continuar). Agradeço por ter coragem, enfrentar meus medos e não desistir.

RESUMO

Este trabalho propõe reflexões sobre como a dança é comumente inserida no ambiente escolar e questiona a preferência histórica pelo ensino do balé clássico para crianças. Compreende a dança enquanto linguagem específica da arte, que deveria ocupar seu lugar dentro da grade curricular das escolas, e reforça o movimento corporal crítico e consciente como processo de aprendizagem e de produção de conhecimento. O objetivo do artigo é apresentar, provocar e estimular reflexões acerca das perspectivas culturais, sociais, estéticas e corporais que impulsionam a adesão do balé clássico como principal modalidade de dança para crianças no contexto da escola formal. Metodologicamente essa pesquisa utilizou-se dos meus relatos de experiência, enquanto professora de balé inserida no contexto escolar, e de uma abordagem de cunho bibliográfico. Desse modo, a partir do encontro com as obras de autoras como Marques (2020), Strazzacappa (2013), Lopes (2017), Borges (2012), entre outros/outras, esse artigo propõe incentivar reflexões acerca do ensino do balé clássico a partir de uma construção que respeita os corpos diversos e os processos de aprendizagem de cada indivíduo, além de uma perspectiva crítica sobre o que dançamos e para quem dançamos.

Palavras-chave: dança; balé clássico; corpo; escola; educação.

ABSTRACT

This work proposes reflections on how dance is commonly inserted in the school environment and questions the historical preference for teaching classical ballet to children. It understands dance as a specific language of art, which should take its place within the curriculum of schools, and reinforces critical and conscious body movement as a process of learning and knowledge production. The objective of the article is to present, provoke and stimulate reflections about the cultural, social, aesthetic and corporal perspectives that drive the adhesion of classical ballet as the main dance modality for children in the context of formal school. Methodologically, this research used my experience reports, as a ballet teacher inserted in the school context, and a bibliographic approach. Thus, based on the encounter with the works of authors such as Marques (2020), Strazzacappa (2013), Lopes (2017), Borges (2012), among others, this article proposes to encourage reflections on the teaching of classical ballet to from a construction that respects the diverse bodies and learning processes of each individual, as well as a critical perspective on what we dance and for whom we dance.

Keywords: dance; classical ballet; body; school; education.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO 8
2 BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA DA DANÇA NA ESCOLA 9
3 O ENSINO DO BALÉ CLÁSSICO COMO ATIVIDADE EXTRACURRICULAR 15
4 QUAL O CORPO QUE DANÇA? 18
5 COMPARTILHAMENTO DE EXPERIÊNCIAS DOCENTE 21
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS 24
REFERÊNCIAS 25
ANEXO A - DIRETRIZES PARA AUTORES DA REVISTA CENA - UFRGS 27

O PRESENTE TRABALHO ESTÁ APRESENTADO NO FORMATO DE ARTIGO REQUERIDO PELA REVISTA CENA - UFRGS, CUJAS NORMAS PARA SUBMISSÃO DE ARTIGOS SE ENCONTRAM NO ANEXO A.

1 INTRODUÇÃO

Estar na escola e presenciar os processos que as crianças passam com os múltiplos estímulos que recebem quando chegam no ambiente escolar, sendo o balé clássico um deles, me fez questionar e refletir sobre a seguinte indagação: Por que o balé, uma técnica tão codificada, é, muitas vezes, inserida na escola como atividade artística para crianças desde tão cedo? Lanço tal questionamento propondo pensarmos também acerca da concepção de dança e de movimento que ainda é estimulada culturalmente na nossa sociedade, partindo inclusive da minha própria realidade, que tive o primeiro contato com dança através do balé para depois descobrir um universo extremamente rico e essencial sobre o movimento e o corpo, que aprimoraram minha prática, minha relação crítica e estética com o balé clássico.

Partindo da minha prática docente, enquanto professora de balé clássico, e da minha percepção sobre a tentativa de codificação dos corpos estimulada pelo ensino do balé a fim de estabelecer padrões corporais de comportamentos disciplinadores desde a infância, o objetivo deste artigo é apresentar, provocar e estimular reflexões acerca das perspectivas culturais, sociais, estéticas e corporais que impulsionam a adesão do balé clássico como principal modalidade de dança para crianças na escola. Desse modo, essa pesquisa utilizou-se dos meus relatos de experiência, como professora de balé inserida no contexto da escola formal, e de uma abordagem metodológica de cunho bibliográfico.

A discussão que se desenvolve nesse texto é um incentivo para pensarmos o ensino do balé clássico a partir de uma construção que respeite os corpos diversos e os processos de aprendizagem de cada indivíduo, além de uma perspectiva crítica sobre o que dançamos e para quem dançamos. Questionarmos essa preferência não significa deslegitimarmos a importância ou diminuirmos a valorosa contribuição que o balé proporciona para o desenvolvimento, motor e cognitivo, das crianças. Mas refletirmos como a dança clássica vem sendo implementada e perpetuada ao longo dos anos, valorizando estruturas de corpos e de gêneros específicos e concepções de mundo que muitas vezes não correspondem e não dialogam com questões da realidade brasileira e nem com os diversos processos de ensino-aprendizagem desenvolvidos nos mais variados contextos.

Diante do tema proposto para pesquisa, como uma estratégia de pensar a dança enquanto área de conhecimento ampla, e para além de modalidades específicas, na perspectiva de romper padrões pré-estabelecidos, foi essencial o diálogo e as contribuições com autoras e autores da área da dança, como Isabel Marques, Márcia Strazzacappa e Luciane S. Pugliese Borges, referências essenciais para a fundamentação teórica deste trabalho, sobretudo, na perspectiva da desconstrução de pensamentos hegemônicos, estabelecendo e impulsionando questionamentos importantes e novos olhares para caminhos futuros.

2 BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA DA DANÇA NA ESCOLA

A dança constantemente esteve presente na cultura da humanidade. Ela faz parte do contexto histórico da civilização como uma das mais antigas manifestações social e artística, uma poderosa forma de expressão que em sua trajetória plural e diversificada possibilitou a construção do conhecimento corporal e intelectual do ser humano.

> Existem indícios de que o homem dança desde os tempos mais remotos. Todos os povos, em todas as épocas e lugares dançaram. Dançaram para expressar revolta ou amor, reverenciar ou afastar deuses, mostrar força ou arrependimento, rezar, conquistar, distrair, enfim, viver! (Tavares, 2005, p.93, *apud* Heida, 2014).

Ao longo da história da dança ela também foi associada com a educação, tornando importante a discussão e a introdução da mesma no espaço escolar, visto que é nesse ambiente que temos acesso ao conhecimento sistematizado e globalizado, fundamental para o desenvolvimento crítico das crianças e adolescentes.

A dança, reconhecida como uma das linguagens do ensino de artes, chega na escola (ou deveria) a partir dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), em 1997. Que é fruto do reconhecimento do ensino da arte como componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, a partir da LDB 9.394/96. Ao longo desses 26 anos, o reconhecimento da importância do ensino de artes ainda caminha em passos lentos, principalmente em relação à dança.

Segundo Isabel Marques (2012), pesquisadora pioneira na área de ensino de dança, em seu livro “Dançando na Escola”:

> Passados alguns anos desde que pesquisadores começaram a estudar e analisar a situação do ensino de arte no país, a dança ainda parece apresentar um risco muito grande a ser tomado pela educação formal, pois ela ainda é uma desconhecida da/para escola. Propostas com dança que trabalhem seus aspectos criativos e transformadores, portanto,

> imprevisíveis e indeterminados, ainda “assustam” aqueles que aprenderam e são regidos pela didática tradicional e pelo pensamento conservador. Os processos de *criação* em dança (e não os de reprodução de repertórios prontos) acabam não se encaixando nos modelos tradicionais de educação. Nossas escolas permanecem advogando por um ensino “garantido” (sabemos onde vamos chegar), conhecido (já temos experiências de muitos anos na área), determinado e pré-planejado (não haverá surpresas) (Marques, 2012, p. 20- 21)

Outro entrave é a concepção dualista entre corpo e mente, ainda presente em modelos tradicionais de educação. O processo de colocá-los em equilíbrio é fundamental para construção de um conhecimento em que o sensível, o corporal e o racional caminham juntos e são igualmente relevantes. Pensar a aprendizagem pela dança, que proporciona o seu fazer-sentir e o seu fazer-pensar, traz o corpo como peça importante e educa seres humanos críticos, o que deveria ser o principal papel da escola, apesar de ainda reproduzir o conceito de imobilidade como sinônimo de bom comportamento.

A ideia de escola contemporânea que se propõe a contemplar o conhecimento a partir das mais diversas áreas, principalmente a arte, tem que levar em consideração que a dança, como linguagem da arte, possibilita uma compreensão do mundo de forma mais flexível, mais poética, mais sensível e mais significativa. Tudo isso mexe com a estrutura de ensino formal das escolas e cada vez mais se faz necessário perceber a arte do movimento como parte da educação, compreendendo a dança como arte básica do ser humano (Strazzacappa, 2013).

Muitas dúvidas surgiram sobre “quem” e “como” deveria ensinar dança dentro da grade curricular da escola, a pluralidade de modalidades e de percepções sobre o conceito de dança como conhecimento no país e no mundo influenciaram no tempo prolongado (e permanente) de adaptação sobre quem estaria apto para o seu ensino e como o mesmo seria compartilhado da melhor forma possível, dificultando o processo de implementação da dança nas salas de aula formais.

De acordo com o BNCC (Base Nacional Comum Curricular), documento que direciona os elementos teóricos que devem ser desenvolvidos na educação básica, a dança aparece nos conteúdos de artes e de educação física, da seguinte forma:

> BNCC - Artes
>
> A Dança se constitui como prática artística pelo pensamento e sentimento do corpo, mediante a articulação dos processos cognitivos e das experiências sensíveis implicados no movimento dançado. Os processos de investigação e produção artística da dança centram-se

> naquilo que ocorre no e pelo corpo, discutindo e significando relações entre corporeidade e produção estética (Brasil, 2018, p. 195).

BNCC - Ed. física

> Por sua vez, a unidade temática Danças explora o conjunto das práticas corporais caracterizadas por movimentos rítmicos, organizados em passos e evoluções específicas, muitas vezes também integradas a coreografias. As danças podem ser realizadas de forma individual, em duplas ou em grupos, sendo essas duas últimas as formas mais comuns. Diferentes de outras práticas corporais rítmico-expressivas, elas se desenvolvem em codificações particulares, historicamente constituídas, que permitem identificar movimentos e ritmos musicais peculiares associados a cada uma delas (Brasil, 2018, p. 218).

As duas possibilidades de abordagem se complementam, o que poderia facilitar e ampliar a vivência da dança na escola, dentro das demandas de cada área. Porém, infelizmente, o que acontece é que a dança fica em segundo plano nas duas, visto que em educação física a prioridade são os esportes/atividades físicas e em artes a prioridade são as atividades de artes visuais.

> São diversos os pontos que surgem dessa problemática. A dança em sua gênese é arte, mas está incluída no âmbito da educação física no contexto escolar, possivelmente por ambas trabalharem com o movimento; mas será que possuem o mesmo enfoque? Os cursos de formação em arte e educação física fornecem subsídios necessários para que esses profissionais trabalhem de forma específica e consciente com o ensino de dança? Os licenciados em dança são os responsáveis pelo ensino de dança nas escolas? (Marques, 2020).

Ter a legislação garantindo por lei o ensino de dança nos currículos da educação básica foi um avanço extremamente importante, mas só isso não foi o suficiente, se faz necessário refletir sobre a necessidade de formação de professores de artes em suas quatro linguagens: artes visuais, teatro, música e dança. Coloca em questão a importância e a necessidade da graduação em Licenciatura em Dança, que tem como objetivo formar professores de dança para atuar na educação básica, academias de dança, fundações e centros culturais. O curso vem avançando nas instituições públicas e privadas de ensino superior do país, na década de 90 eram apenas 6 cursos e atualmente são cerca de 34 cursos (Carvalho, 2019, *apud* Marques, 2020).

> Esses números por si só demonstram uma mudança substancial no quadro das políticas públicas para o ensino de dança na educação

> básica e apontam para um quadro bem mais otimista em se tratando da dança como componente curricular. Do imperativo que se colocava na década de 1990 de incluir, introduzir e implementar a dança nos currículos escolares, passamos hoje a uma necessidade de refletir sobre os processos de organização desse conhecimento nas instituições de ensino. Aparentemente, já estamos convencidos da importância da inclusão da dança no currículo, mas que caminhos trilhar? (Marques, 2020, p.3).

Ainda é difícil o entendimento de que existe uma formação acadêmica específica para ministrar a disciplina de dança na grade curricular das escolas, do mesmo modo que tem formação em matemática para ensinar matemática, formação em física para ensinar física, e assim por diante. Assim como também é difícil o entendimento de que a dança deve estar na grade curricular de ensino, como arte, com o mesmo peso que as disciplinas de química, filosofia, história, música, ciências, e não só como atividade complementar ou extracurricular. De acordo com Márcia Strazzacappa, docente do Departamento de Educação, Linguagem e Arte da Faculdade de Educação da UNICAMP, em seu texto *"Dança na educação: discutindo questões básicas e polêmicas"*, que faz parte do seu livro "*Entre a arte e a docência: a formação do artista da dança"* (2013), é possível refletir sobre a dança pertencer ao terceiro mundo da arte. Ela afirma que as outras linguagens já avançaram em conquistas básicas e reivindicam melhorias, enquanto a dança ainda precisa se estruturar para sobreviver, e, infelizmente, podemos perceber isso em vários âmbitos, principalmente na educação, consequentemente na escola.

Diante disso, é importante fazermos uma reflexão crítica em relação à disciplina de artes visuais, que tem uma amplitude de abordagens (escultura, pintura, desenho, fotografia, cinema etc.), consequentemente, sendo trabalhada na escola com mais frequência, mas, mesmo assim ainda é difícil a compreensão de que são necessários professores com formação em artes visuais para ocupar o cargo na escola. Muitas vezes encontramos professores de outras áreas de atuação, como história e matemática, por exemplo, ministrando a disciplina de artes, pois existe a concepção de que qualquer pessoa, independente de sua formação, pode dar aula de artes visando apenas o seu conhecimento empírico. Na dança esse processo se intensifica, pois qualquer pessoa que tenha tido uma experiência com dança na vida, mesmo que seja na infância ou da forma mais recreativa possível, acaba ocupando o espaço do ensino formal. Dessa forma, a concepção de que quem já fez aula de dança seja capaz de dar aula de dança, reproduzindo estruturas de aula de outros professores, sendo um modelo de aula que é passado

informal e intuitivamente, é mais frequente diante da concepção de que é necessário formação acadêmica para pensar uma estrutura de aula com uma metodologia adequada diante do contexto escolar, estimulando os estudantes a interpretarem e vivenciarem criticamente a dança e a arte.

De toda forma, não se tem como afirmar que só o que é compartilhado na academia seja o único caminho possível para desenvolver aprendizagens e conhecimento em dança na escola. A dança carrega com ela muito conhecimento que é passado de geração em geração através das experiências vividas e adquiridas, ao mesmo tempo que nesse processo também vem construindo suas teorias, métodos de ensino e conhecimento científico do movimento. Tudo isso precisa dialogar, se complementar, para ser trabalhado na escola com a qualidade cultural e acadêmica que cabem a dança

> [...] refletirmos criticamente sobre a função e o papel da dança na escola formal, sabendo que este não é - e talvez não deva ser - o único lugar para se aprender dança com qualidade, profundidade, compromisso, amplitude e responsabilidade. No entanto, a escola é hoje, sem dúvida, um lugar privilegiado para que isso aconteça e, enquanto ela existir, a dança não poderá continuar sendo sinônimo de “festinhas de fim de ano (Marques, 2012).

O ensino de dança nas escolas, de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais - Arte, se propõe a instrumentalizar e construir conhecimento em dança e por meio da dança, sem reproduzir por reproduzir, realmente proporcionando a apropriação crítica, consciente e transformadora de seus conteúdos específicos. O seu objetivo não é formar futuros bailarinos, mas proporcionar que os estudantes estabeleçam uma relação transformadora entre corpo, dança e sociedade, podendo ajudar a tomar consciência de suas potencialidades e enriquecer o processo interpretativo de dança (Strazzacappa, 2013)

Porém, a realidade encontrada nas escolas não é essa. A dança raramente é oferecida como disciplina obrigatória na grade curricular, e acaba ficando como atividade extracurricular, que é realizada fora do horário regular de aulas, que seriam os contraturnos. A atividade de dança é optativa, geralmente apresenta uma modalidade específica de dança (jazz, balé clássico, sapateado, dança popular, hip hop, etc.), e em sua maioria destinada para as meninas. Na realidade das escolas particulares essas atividades são pagas por fora e na realidade das escolas públicas

elas surgem como complemento de carga horária, em atividade eletiva[1], ou por projetos pessoais de professores ou estudantes.

A dança também está muito presente nas festividades da escola, momentos de integração da instituição com a comunidade, sendo bem comum ter coreografias de dia das mães, de são joão, de páscoa e de encerramento do ano letivo. Nesse caso são apenas reproduções de movimentos, sem a construção do conhecimento em dança. Para Strazzacappa (2013, p. 86): “A construção do conhecimento em dança envolveria muito mais do que a simples reprodução de movimentos predeterminados, em que se valorizam a exatidão e a perfeição dos gestos; ela envolveria uma apropriação reflexiva, consciente e transformadora do movimento.” Isso não significa que a dança não possa estar presente nas festividades, ela deve estar, mas não só nesse lugar. Assim como nas festividades, ela também deve ocupar seu espaço nas salas de aula, sendo importante para os momentos de diversão e também de produção de conhecimento sobre o corpo e o movimento.

Cada vez mais caminhamos para essa relação de reprodução de movimentos como referência de dança, principalmente na escola. Ver e copiar é a forma mais tradicional possível de ensinar dança no mundo ocidental. Sem querer desmerecer a importância da reprodução crítica e consciente, mas é necessário reforçar e definir a devida importância sobre o processo criativo espontâneo também, respeitando os corpos, com suas inúmeras possibilidades, e as individualidades de dançar expressando o que vem de dentro, no tempo de cada um, sem formas e ritmos pré-estabelecidos.

A realidade que vivemos hoje no estado de Pernambuco é que no papel existe o Currículo de Pernambuco (Pernambuco, 2021), documento construído coletivamente por várias instâncias da sociedade que pensam a educação, que deveria ser adotado nas escolas de ensino fundamental e onde respeita a divisão do ensino de artes dentro das suas quatro linguagens, porém, na prática, não é isso que acontece na maioria das escolas. Existem sim escolas que oferecem aulas de dança dentro do currículo, enquanto aula de artes, porém são pouquíssimas dentro da totalidade da rede de ensino das escolas públicas e particulares de Pernambuco.

A exemplo, uma escola particular no Recife, oferece aula de música, de teatro e de artes visuais, porém não tem aula de dança dentro do currículo. Ao ser

[1] Essa nomenclatura era usada na Escola de Referência em Ensino Medio Santa Paula Frassinetti, onde realizei o Estágio Supervisionado em Ensino de Dança 3, disciplina obrigatória da graduação em Licenciatura em Dança na UFPE.

questionado o motivo da exclusão da dança, foi alegado questões de preconceito e da dificuldade de aceitação por parte das famílias. Portanto fica o questionamento, o que será que as famílias/sociedade pensam quando se fala em uma aula de dança na escola? Por que é tão difícil romper esse tabu da escola e das famílias diante do trabalho com o corpo/movimento na escola, com todas as crianças (sem distinção de gênero)?

3 O ENSINO DO BALÉ CLÁSSICO COMO ATIVIDADE EXTRACURRICULAR

O balé clássico é uma técnica específica de dança, que ao longo de sua trajetória foi mudando e se adaptando às demandas estéticas da sociedade desde sua criação, na época da Renascença Italiana (séc. XV). Diante da mistura de costumes nobres e populares, o balé acabou projetando majoritariamente o significado de requinte, educação, boas maneiras e disciplina, tudo o que a nobreza queria esbanjar para afirmar seu *status e* poder político na época. Desde o "Balé Cômico da Rainha" aos espetáculos suntuosos de Luís XIV, o "Rei Sol", os bailados eram realizados em grandes salões, em palácios e jardins dos castelos. Em 1661 foi fundada a Real Academia de Dança e em 1672 a Academia Real de Música (que futuramente seriam a Ópera de Paris), colocando a França como a "pátria do balé" e assim iniciando um processo de transição dos salões para os teatros, de profissionalização dos bailarinos, incluindo mulheres, e de expansão para outros países.

Juliana Siqueira Lopes, bailarina, professora e pesquisadora do balé clássico, em seu livro "Sobre as pontas dos pés" (2017) faz a seguinte reflexão:

> Apesar do balé que se conhece hoje ser bastante diferente na forma de dançar de sua aristocrática origem, muitas de suas características continuam sendo as mesmas, o que leva a crer que existe uma essência comum. Ossona (1998) destaca algumas: harmonia, elegância, simetria, leveza, equilíbrio, grande domínio do físico, semelhança de movimento dos conjuntos, preferência por deslocamentos frontais, profissionalização, hierarquias absolutas dentro de uma companhia, etc. (Ossona, 1988, *apud* Lopes, 2017, p.32)

Com a chegada da corte portuguesa ao Brasil, as movimentações culturais também chegaram e trouxeram ao Rio de Janeiro a construção de teatros e as visitas de trupes e companhias para apresentações na cidade. Nomes como Louis Lacombe, Auguste e Josephine Toussaint, Estela Sezefreda, Eugène Finart, Anna

Trabatoni, Aline Moreau e Elise Valdeman foram os artistas pioneiros da dança de arte no Brasil, sendo alguns inclusive responsáveis por apresentar ao público brasileiro alguns balés de grande notoriedade na Europa da época, como *La Sylphide* e *Giselle* (balés de repertório[2] prestigiados até hoje). Mais tarde outros nomes consagrados da dança passaram pelo Brasil para se apresentar, mas apenas na primeira metade do século XX que veríamos nascer uma escola de balé genuinamente brasileira influenciada por métodos de ensino estrangeiro, pois foi em 1913 a primeira tentativa de se criar uma Escola de Danças para o Theatro Municipal do Rio de Janeiro (Sampaio, 2013).

Assim, é perceptível que o balé chega no Brasil através de bailarinos estrangeiros, em sua maioria europeus, que haviam estudado toda a técnica clássica em seus países de origem, onde geralmente a dança era ensinada em grandes teatros de Ópera, e tinham uma concepção de dança como profissão, eram artistas profissionais. É importante ressaltar também que na Europa as escolas de balé possuíam vínculo com grandes companhias e o objetivo era formar bailarinos profissionais para seguir carreira nas mesmas, o que não era a realidade do Brasil. Um nome importante nesse processo foi o de Maria Olenewa (1896-1965), bailarina Russa que conseguiu criar de fato, em 1927, a Escola de Danças Clássicas do Theatro Municipal do Rio de Janeiro (Caminada, 1999)

Ao longo de sua trajetória, o balé foi adquirindo mudanças técnicas e estéticas, os exercícios foram ficando mais desafiadores e as combinações cada vez mais complexas, como também podemos acompanhar o surgimento das sapatilhas de ponta, que colocou em evidência a figura feminina no balé, e associava seus movimentos à leveza, mesmo que fizessem muito esforço para dançar na ponta dos dedos. Pela sua abrangência pelo mundo, também foram surgindo diferentes estilos e métodos de ensino, que são os sistemas pedagógicos que existem no balé, também conhecidos como “Escolas de Balé”, cada uma delas expressa um estilo, são elas: Escola Francesa - método Francês, Escola Dinamarquesa - método *Bournonville*, Escola Italiana - método *Cecchetti*, Escola Inglesa - método *Royal Academy of Dance*, Escola Russa - método *Vaganova*, Escola americana - método *Balanchine* e Escola Cubana - método Cubano. Esses métodos se espalharam pelo mundo e mesmo com mudanças de nomenclaturas, eles reproduzem um padrão de

[2] O ballet de repertório, que vem do francês *ballet d'action*, é um espetáculo que conta uma história através de coreografias divididas em atos, ou cenas, que ajudam a construir a linha temporal da narrativa e que normalmente as sequências de passos não podem ser mudadas

movimento igual e específico do balé.

Nesse sentido, é possível compreender, assim como diz Lopes (2017) que, “o Brasil não possui uma escola definida de balé. As escolas de dança que aqui existem, profissionalizantes ou não, ora apropriam-se de um método específico, ora recebem influências das várias escolas existentes e reconhecidas (Sampaio, 2013, *apud*, Lopes, 2017, p. 38). Dessa forma podemos perceber que o balé sempre obteve grande projeção no Ocidente, que perdura até os dias atuais e vai continuar seguindo, pois permanece sendo passado de geração em geração todo esse imaginário de ser bailarina(o), que tradicionalmente associa o seu ensino à concepção de boa educação, bom comportamento, disciplina e etiqueta, principalmente para o gênero feminino.

Segundo Lopes:

> O Balé, portanto, tem feito parte da rotina de milhares de meninas, que têm seus sonhos alimentados pela família (muitas vezes apenas) durante a infância, podendo funcionar como entretenimento, exercício físico, expressão artística e até mesmo (talvez principalmente) como educação postural e comportamental. Talvez todos esses motivos coexistam, fazendo com que o balé exerça grande fascínio entre as meninas, principalmente as pré-escolares (e suas mães), sendo comum que elas apareçam nas ruas vestidas como se estivessem prontas para subir ao palco, ostentando os seus símbolos - sapatilhas, collants, asas, tiaras e tutus (Lopes, 2017, p.162).

Todo esse apelo cultural fez com que muitas escolas particulares adotassem o ensino de balé clássico como atividade extracurricular, mas não só isso, é muito importante reforçar que o balé chega nas escolas por um alinhamento da concepção de ensino tradicional que é difundida pela mesma, onde o professor é o detentor do conhecimento, responsável por passar/ensinar para a criança, que deve permanecer sentada e comportada, de forma passiva.

Para Luciana Sarmento Pugliese Borges, professora da Escola de Dança da UFBA no curso de Licenciatura e Bacharelado em Dança, que apresenta em sua dissertação de mestrado uma análise crítico reflexiva acerca do aprendizado da prática do balé clássico no âmbito educacional privado, é importante pensar:

> [...] uma constatação sobre o papel do balé clássico no imaginário dos alunos, pois esse representa um ideal de dança enraizado no pensamento educacional. Pode-se aproximar a forma de aprendizagem de dança nesse contexto com uma forma de aprendizado baseado no paradigma tradicional de educação, que exige dos alunos memorização, repetição, cópia, ênfase nos conteúdos, resultado ou produto, onde recompensa o conformismo

> do aluno, sua, “boa conduta”, punindo “erros”, através de propostas dualistas de certo e errado (Borges, 2012).

O modelo de ensino tradicional que se perpetua nas escolas brasileiras é baseado na figura do professor como detentor do conhecimento e coloca o aluno, a criança, como uma folha em branco e que a partir das informações transferidas ou doadas de quem sabe para quem não sabe, os conteúdos serão assimilados. Paulo Freire, patrono da educação brasileira, categorizou essa forma de ensino como “pedagogia bancária”, um tipo de educação da transferência, do depósito, que se nutre pela separação e não pela relação entre professor e aluno (Borges; Souza; Zen, 2018)

Uma ideia de hierarquia do ensino, que também está presente no universo e nas salas de aula do balé clássico, e que reforça a concepção do ensino como simples transmissão e que não contribui para a formação da criança enquanto sujeito autônomo, responsável por seu processo investigativo e criativo. Talvez essa seja a lógica historicamente construída da prática de dança nas escolas, associada ao balé como “dança disciplinadora”, para treinar os corpos e potencializar suas capacidades através da repetição. Assim, como a constante ênfase e preocupação com o resultado final, o produto a ser apreciado nas apresentações do final do ano, sem erros, milimetricamente ensaiados e com figurinos e adereços luxuosos, aguçando o viés elitista de só quem participa é quem pode pagar.

4 QUAL O CORPO QUE DANÇA?

Partir desse questionamento parece algo retórico, pois já é conhecido e amplamente discutido que todo e qualquer corpo é capaz de dançar, de se mover, à sua maneira, com ou sem regras e técnicas codificadas. Poderíamos reformular a pergunta para qual corpo é estimulado a dançar no ambiente escolar? Sem deixar de refletir também sobre qual a dança que é aceita na escola, que apresenta uma ideia de corpo e de padrão de comportamento que dialoga com os preceitos da escola.

A autora Márcia Strazzacappa (2001), em seu artigo “A educação e a fábrica de corpos: a dança na escola”, traz a reflexão sobre a relação que a escola estabelece com a rigidez e a disciplina excessiva sobre os corpos das crianças. A ideia do não-movimento como conceito de bom comportamento ainda é muito presente e sempre são criadas novas estratégias de dar limites ao corpo e ao movimento da criança. Ela demonstra como o movimento é permitido apenas em

alguns momentos e espaços ou podemos também considerar que seja até instrumento de barganha com as crianças dentro da escola, só podem ir para o parque ou para aula de educação física, se ficarem quietos dentro da sala.

Segundo Strazzacappa:

> Embora conscientes de que o corpo é o veículo através do qual o indivíduo se expressa, o movimento corporal humano acaba ficando dentro da escola, restrito a momentos precisos como as aulas de educação física e horário do recreio. Nas demais atividades em sala, a criança deve permanecer sentada em sua cadeira, em silêncio e olhando para a frente (Strazzacappa, 2001).

Dentro das minhas leituras bibliográficas, também tive contato com o texto de Isabel Marques “Corpo, dança e educação contemporânea”, do livro Dançando na Escola (2012), resultância de uma palestra que ela realizou na abertura do Encontro Internacional Continentes em Movimento, na Faculdade de Motricidade Humana, Portugal, em outubro de 1998. Nesse texto ela reflete sobre a existência de uma lógica subentendida e impositiva na cultura brasileira de que só o balé clássico é considerado “dança de verdade”, digna de ser ensinada nas escolas, especificamente para as meninas. Sem levar em consideração, ou melhor, levando principalmente em consideração e sendo justamente por isso que seja tão aplicado, pois o balé historicamente exige um padrão de corpo e de postura e comportamento almejado para essas meninas, desconsiderando a pluralidade dos corpos femininos. A sociedade patriarcal e capitalista tem o tempo inteiro procurado brechas para dominar e domesticar o corpo das mulheres, desde sua infância, construindo uma relação em que o corpo é muito mais um sinônimo de possuir (possuo o meu corpo/corpo que está comigo) do que do ser (sou o meu corpo/corpo que sou eu).

Aqueles corpos femininos que não se adequam ou que, apesar de inúmeros esforços, não se encaixam ou correspondem aos padrões corporais impostos pelo balé clássico são considerados menos valorosos e preteridos diante dos outros que culturalmente e às vezes até involuntariamente se encaixam, potencializando uma eterna condição de rivalidade feminina, mais um aspecto do machismo estrutural presente em nossa sociedade. E como o balé, ensinado nas escolas, pode quebrar esses estereótipos e trazer para sua realidade a pluralidade dos corpos?

É importante trazer para discussão (e para nossas aulas) que os momentos de aprendizagem com a dança e o movimento na escola podem, e devem, ser de forma leve, divertida, com respeito a diversidade e aos limites, criativa, sem regras tão rígidas sobre o mover e sem a perspectiva da perfeição a qualquer custo.

Nosso corpo é o nosso templo sagrado, nossa morada, que se encontra em constante transformação e que nos indica os sinais positivos e negativos de seu funcionamento, quais movimentos potencializam o que? Por exemplo: repetir muito um movimento pode me lesionar, assim como experimentar um movimento novo pode ser prazeroso e facilitar a dinâmica do meu dia a dia. Sempre vamos aos poucos sabendo ouvi-los e identificá-los para melhorar sempre essa relação mútua. Diante disso, parto do pressuposto que qualquer ideia de movimento é bem-vinda para proporcionar essa trajetória de descobertas e desenvolvimento dos corpos, inclusive os métodos e linguagens codificadas de dança, como o balé e o jazz, danças que culturalmente são aceitas com mais facilidade nas escolas particulares. Mas só elas são importantes ou suficientes?

Isabel Marques (2012) aponta que tais linguagens de dança reproduzem uma concepção de que o corpo é algo a ser controlado e aperfeiçoado, o corpo é instrumento para uma produção artística que reforça padrões convencionais de corpo e, simultaneamente, de arte e de sociedade. É um processo de educação do corpo, com um direcionamento político e social.

Márcia Strazzacappa também reforça tal posicionamento quando afirma:

> O corpo está em constante desenvolvimento e aprendizado. Possibilitar ou impedir o movimento da criança e do adolescente na escola; oferecer ou não oportunidades de exploração e criação com o corpo; despertar ou reprimir o interesse pela dança no espaço escolar, servir ou não de modelo... de uma forma ou de outra, estamos educando corpos. Nós somos nosso corpo. Toda educação é educação do corpo. A ausência de uma atividade corporal também é uma forma de educação: a educação para o não-movimento – educação para a repressão. Em ambas as situações, a educação do corpo está acontecendo. O que diferencia uma atitude da outra é o tipo de indivíduo que estaremos formando (Strazzacappa, 2001).

Em contrapartida, a ideia do corpo natural, um corpo que pensasse, onde a dança vem para manifestar sua essência e desenvolver suas possibilidades espontâneas e diversificadas, uma perspectiva de educação do movimento sem invadir a criança. Seria sem apelo visual e estético, o mais importante é sentir prazer e se divertir, assim a ideia da expressão corporal, ou dança criativa, que dialoga com a vivência espontânea das crianças e seria uma boa ferramenta para se trabalhar o movimento na escola, pois busca respeitar os processos criativos e investigativos no/com o corpo da criança, sendo enfim o processo muito mais importante que o produto final.

Borges quando reflete sobre os processos educacionais discorre:

> O pensamento de dança nas escolas privadas deveria aproximar-se de conceitos em que a dança não está apartada da vida e dos processos de transformações ocorridos ao longo do tempo. Aprender a dançar implica experiências, partilha e troca nos relacionamentos entre sujeito e o mundo, construindo possibilidades para a produção de conhecimento. Conhecimento esse "não entra" de fora para dentro como se o corpo fosse um recipiente pronto a receber informações. É importante reformular a ideia de que a dança está dentro de nós, uma vez que é sabido que nada está pronto ou existe em estado potencial no corpo. O conhecimento se constrói no/pelo corpo; ao dançar, o corpo organiza o que antes era possibilidade, discerne lógicas de movimento num fluxo ininterrupto de troca de informações entre corpo e ambiente (Borges, 2012, p. 41).

Assim, ao pensarmos nos corpos e nas possibilidades de criação de movimento nas salas de aula de dança, devemos reconhecer que é um ambiente complexo e com infinitas capacidades. A liberdade, o diálogo e o afeto são boas ferramentas que podemos trazer para o ensino da dança, além de enfatizar que os processos educacionais em dança também devem se preocupar com o contexto daqueles corpos, prestar atenção e estabelecer ligação entre a realidade vivida, percebida e imaginada das crianças na escola, para viver no corpo a arte da dança e construir pontes entre a dança, a educação e a sociedade.

5 COMPARTILHAMENTO DE EXPERIÊNCIAS DOCENTE

Todo o interesse em desenvolver a pesquisa sobre esse tema se deu diante da minha vivência enquanto professora de balé clássico como atividade extracurricular em escolas particulares do Recife, ao mesmo tempo em que ingressei no curso de Licenciatura em Dança na UFPE e pude perceber a abrangência de possibilidades de se trabalhar com dança na escola, para além de uma técnica específica e sem ser apenas ocupando aquele lugar, de atividade extracurricular. Desde então venho refletindo sobre o que pretendo proporcionar para meus alunos a partir da dança, do balé especificamente, e como posso participar da melhor forma possível no processo de ensino-aprendizagem deles.

Tive o meu primeiro contato com o balé nessa mesma condição, como atividade extracurricular na escola, em dois dias na semana, de forma paga e sem ter uma elucidação sobre o método ensinado. Assim, podemos perceber que oferecer o ensino de balé para crianças na escola é uma cultura que perpassa gerações e cada vez mais vai se consolidando. A idade das crianças que iniciam no

balé são cada vez menores, hoje crianças com 2 anos, ou até menos, já são matriculadas por seus familiares para fazer aula com tudo que têm direito, principalmente o collant, meia e sapatilha rosa; e se já sair dando “piruetinhas” melhor ainda. Já aconteceu inclusive da família tirar a criança da atividade pois a mesma não queria vestir a roupa, como se só isso importasse, ela gostar ou não de participar do balé era o menos relevante.

Muitas vezes me encontro em situações dualistas para com as crianças diante desse universo do balé. A maioria das minhas alunas fazem aula de balé após o horário de aula normal, trocam de roupa e comem na escola mesmo, logo, o esquecimento do fardamento, das sapatilhas e de fazer o coque é muito frequente. Todo aquele padrão de meninas super arrumadas e alinhadas perfeitamente não acontece na prática do cotidiano e me questiono bastante se realmente é necessário cobrar todos esses padrões impostos ao que é ser bailarina, diante da realidade delas, ou que o mais importante é que elas participem da aula, independente da forma que estejam vestidas. A partir do momento que eu adoto tal postura, estaria sendo negligente com a disciplina e o senso de responsabilidade, referências no ensino de balé? Ou a partir do momento que eu ameaço não deixá-las participarem da aula, estaria endossando a lógica de educação punitivista tão presente na escola?

Em toda minha trajetória como professora, ainda não tive alunos do sexo masculino e por vezes minhas alunas me questionam se os meninos dançam balé, ou até já chegam afirmando que isso não pode acontecer, é errado, pois o balé é só para as meninas. Criança é espelho e reproduz muitas coisas que escutam, e eu aproveito para desmistificar tal afirmação, digo que os meninos fazem balé sim, que existem grandes bailarinos e coreógrafos homens reconhecidos no mundo, eu mostro vídeos de *pas de deux*[3] e de solos masculinos. Reafirmo que qualquer pessoa pode ser e fazer o que quiser, independente de ser menina ou menino. Outro tipo de questionamento que nunca me aconteceu, apesar de já ter provocado a reflexão para uma aluna sobre questão racial, são sobre bailarinas e bailarinos negros ou sobre os grandes papeis na história do balé serem de mulheres brancas. Talvez tal reflexão não aconteça por conta do próprio convívio social delas, em sua maioria estudantes de escolas particulares e de classe média, onde a questão da

[3] Um termo do balé clássico que em francês significa "Passo de dois", onde dançam juntos geralmente um bailarino e uma bailarina.

desigualdade racial e do racismo estrutural não seja tão latente ou seja camuflado.

Para “enegrecer” tal questão, trago a afirmação de Gleidison Oliveira da Anunciação (2021), em sua dissertação de mestrado, defendida na Escola de Dança da Universidade Federal da Bahia, sobre os corpos negros e o balé clássico, quando aponta:

> O balé clássico está fundado num pensamento abissal, tornando invisível tudo e todos que não estão adequados às s[4]uas diretrizes. Os corpos negros, por exemplo, são memórias gravadas de gerações que vivem na marginalização sociopolítica ao qual foram sujeitados. Tratados como inferiores, os corpos negros nunca foram corpos considerados aptos para a técnica clássica, pois enquanto o balé clássico era tido como a dança de etiqueta para damas e cavalheiros, os negros eram colocados como selvagens e incapazes (Anunciação, 2021, p.50).

Outro aspecto que acredito ser importante trazer aqui, é sobre a dissociação do balé aos contextos e discussões propostas de forma geral na escola. Mesmo sendo uma atividade extracurricular, muitas vezes de caráter terceirizado, estamos dentro da escola e tudo que acontece nesse ambiente reverbera em nossa dinâmica em sala de aula e deveria dialogar com nossas propostas de apresentações, de produtos finais, pois as crianças estão ativamente inseridas com tais discussões. Não participo de reuniões e formações pedagógicas, não tenho conhecimento prévio do calendário escolar, apenas me informam as datas das festividades onde é interessante o balé se apresentar, já perto da realização.

Em uma das escolas que trabalho, só de educação infantil, a direção pedagógica não interfere no que proponho fazer no final do ano, geralmente eu que procuro para saber o tema trabalhado na escola naquele ano e crio algo relacionado a ele nas minhas aulas junto com elementos que as crianças trazem ou que vejo nas áreas comuns da escola. Por exemplo, o tema deste ano é um convite para olhar para o céu, então entram como possibilidades a lua, as estrelas, o sol, as nuvens, o arco-íris, os pássaros, os planetas, aviões etc. Perguntei sobre o que elas queriam ser, a maioria respondeu estrela e arco-íris, trouxe uma música de estrelas, já trabalhada em sala, e elas acolheram super bem. Também pensei que poderia ir além, e propus uma música que fala sobre o girassol, uma flor muito bonita que é apaixonada pelo sol, que vive no céu, então essa flor está sempre olhando para ele. Elas também acolheram bem e tiveram como referência um girassol que eu tenho tatuado no braço. Trazer elementos do cotidiano e que fazem parte da vivência das

crianças é uma ferramenta que eu acredito ser extremamente importante para o processo de ensino-aprendizagem.

Assim como também ao lado da nossa sala, que é cheia de janelas grandes, podemos ver uma casa abandonada que já não tem teto, paredes e nem cômodos definidos. Logo, trouxe a música de Vinícius de Moraes, “A casa”, do disco infantil “A Arca de Noé”, de 1980, como mais um elemento artístico e cultural para a sala de aula. Acredito ser importante discutir as coisas com elas, fazer perguntas, ouvir o que elas têm para dizer e apresentar coisas do cotidiano que elas nem percebem tão presentes para pensarem comigo, através do movimento e com o corpo. A culminância do final do ano acontece em sala de aula e as famílias participam, como uma aula de visita.

Diante de tudo que foi compartilhado, sigo me questionando sobre o que fazer e qual a melhor forma de intervir em sala de aula, respeitando e dialogando com minhas alunas. E vocês, professoras e professores, como estão pensando a prática docente de vocês? Como relacionam o contexto da escola e o ensino do balé clássico? ou melhor, é possível relacionar o contexto escolar e o ensino do balé clássico? A partir de que perspectiva estão pensando educação e ensino de dança? São muitos os questionamentos que nos desestabilizam, mas que também nos movem no fluxo do processo de ensino-aprendizagem que está sempre em movimento, em transformação.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pensar a realidade do ensino de dança nas escolas brasileiras é um eterno desafio e uma constante reafirmação do que já defendia Paulo Freire (1983 *apud* Marques, 2020, p.1): “a educação como ato político, pronúncia do mundo e prática da liberdade”. Essa relação que as escolas particulares estabelecem com o ensino de balé clássico, e de outras modalidades específicas de dança, como atividade extracurricular é algo muito enraizado na cultura brasileira, que continua reforçando uma concepção capitalista e colonialista de ensino.

Acreditar na inserção da dança como componente curricular nas escolas não é nosso único desafio, é necessário uma grande transformação sobre a concepção do ensino da arte e da dança que se tem na escola e na sociedade. Além de ampliar os olhares para o movimento como um todo, abraçando e dando a devida importância para as várias modalidades de dança, para as várias possibilidades de

mover e criar com o corpo.

Com base nos relatos de experiência, nas referências bibliográficas e nos argumentos aqui apresentados é possível concluir que o ensino do balé clássico é uma realidade na conjuntura brasileira e, principalmente, das escolas particulares. Contudo, é urgente refletirmos acerca das estratégias de continuar o seu ensino em diálogo com a dinâmica do nosso país e das nossas escolas. Tudo isso é fundamental para uma troca divertida e prazerosa de vivências possíveis, um processo de ensino-aprendizagem coerente, que potencialize as individualidades e subjetividades de cada corpo que dança. Proporcionar para as nossas crianças recordações positivas das aulas de balé e um encantamento que só a arte do movimento pode oferecer, em contraponto a uma perspectiva positivista de ensino que busca moldar e formatar os corpos em estruturas pouco dialógicas e universalizantes.

A professora Isabel Marques afirma que “urge repensarmos as salas de aula de dança como lugares que desconstruam privilégios e atuem explicitamente dentro de uma perspectiva antissexista, antiracista, não heteronormativa e com bases não capialistas” (2020, p. 5). Corroboro com o pensamento de Marques, pois, a partir da pesquisa realizada é possível compreender que o mundo em que vivemos não está dissociado das nossas salas de aula e a partir do momento que acreditamos em um mundo melhor, mais justo, empático e igualitário, devemos trazer tais perspectivas para nossas aulas, inserindo a dança no contexto escolar, na realidade das crianças e de suas famílias. Pensar uma educação transformadora e emancipatória é tarefa primordial de todo e qualquer docente, e da sociedade como um todo, que acredite no conhecimento crítico e libertador das crianças e adolescentes.

REFERÊNCIAS

ANUNCIAÇÃO, Gleidison Oliveira da. **Do corpo negro no balé clássico ou das histórias que não se contam.** 2021. 118 p. Dissertação (Mestrado em Dança) - Escola de Dança, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2021

ASSUMPÇÃO, Andréa Cristhina Rufino. O balé clássico e a dança contemporânea na formação humana: caminhos para a emancipação. **Pensar a Prática,** Goiânia, v. 6, p.1-19, 2003

BORGES, Luciane Sarmento Pugliese. **O ensino da dança na escola formal:** uma análise da inserção das academias de balé em escolas privadas de Salvador**.** 2012. 107 p. Dissertação (Mestrado em Dança) - Escola de Dança, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2012, 2012.

BORGES, Luciane Sarmento Pugliese; SOUZA, Beatriz Adeodato Alves; ZEN, Giovana. **Ensino da dança para crianças.** Salvador: UFBA, 2018.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Brasília: MEC. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental.** Brasília, MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília: MEC, 2018

CAMINADA, Eliana. **História da Dança:** Evolução Cultural**.** Rio de Janeiro: Sprint, 1999.

HEIDA, Suzana Maria. **A DANÇA NA ESCOLA:** movimento de criação, criação de movimento. Cadernos PDE, Paraná, v. 1, 2014.

LOPES, Juliana Siqueira. **Sobre as pontas dos pés.** Recife: FASA, 2017.

MARQUES, Isabel A. **Dançando na Escola**. 6.ed. São Paulo: Cortez, 2012.

MARQUES, Isabel A. A dança no contexto e os novos contextos da dança. *In:* SANTAELLA, Lúcia; MOTA, Eversosn (orgs.). **Dança sob o signo do múltiplo**. Barueri: Estação das Letras e Cores, 2020

PERNAMBUCO. Secretaria de Educação e Esportes. **Currículo de Pernambuco:** ensino fundamental. Recife: Secretaria de Educação e Esportes, União dos Dirigentes Municipais de Educação, 2021. Disponível em:https://www.afogadosdaingazeira.pe.gov.br/selecao-simplificada/CURRICULO-DE-PERNAMBUCO-ENSINO-FUNDAMENTAL.pdf . Acesso em: 18 set. 2022.

SAMPAIO, Flávio. **Balé passo a passo:** História, técnica, terminologia. Fortaleza: Expressão Gráfica e Editora, 2013

STRAZZACAPPA, M.; MORANDI, C. **Entre a arte e a docência: A formação do artista da dança.** São Paulo. Papirus editora, 2013. Disponível em: https://pt.scribd.com/book/405797426/Entre-a-arte-e-a-docencia-A-formacao-do-artis ta-de-danca. Acesso em: 17 set. 2022.

STRAZZACAPPA, Márcia. A educação e a fábrica de corpos: a dança na escola. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 2, n. 53, 2001.

ANEXO A - DIRETRIZES PARA AUTORES DA REVISTA CENA - UFRGS

(Qualis B1 Artes/Música / B3 Educação)

Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/cena/about/submissions#authorGuidelines>.

Diretrizes para Autores

Cena é aberta a professores e pesquisadores, doutores ou doutorandos em Artes Cênicas e áreas conexas. Submissões de mestres ou de mestrandos bem como de graduados serão avaliadas desde que em co-autoria. Cena compõe-se das seguintes seções:

Artigos originais: trabalhos resultantes de pesquisa acadêmica. Sua estrutura deve atender a um formato reconhecido na área de conhecimento específica (Artes) e deve conter pelo menos os seguintes itens: Introdução; Bases Teóricas; Abordagens Metodológicas; Considerações. Serão aceitos artigos originais escritos em espanhol sem a necessidade de tradução.

Conexões: artigos não-inéditos, escritos originalmente em outro idioma que não o português e o espanhol, traduzidos para o português.

Entrevistas: trabalhos resultantes de entrevistas realizadas com personalidades das artes (diretores, atores, coreógrafos, bailarinos, etc.). Sua estrutura deve conter uma introdução, na qual se apresenta o entrevistado e a seguir, entrevista transcrita e revisada.

Ensaios: seção destinada a artigos de revisão e/ou reflexão sobre um determinado tema ou trabalho cênico, apontando para possíveis conclusões e/ou novas interpretações, sem ter a necessidade de sustentação em base empírica.

Resenhas: seção destinada a análises críticas de obras que tenham sido lançadas recentemente ou livros clássicos reeditados que tenham relação direta com o escopo da revista. Não serão aceitos manuscritos sobre obra de qualquer natureza (lançamento ou reedição) que já possua resenha publicada.

As seções Ensaio e Resenhas terão sua publicação conforme decisão da Comissão Editoral. Comissão Editorial. As submissões deverão obedecer aos seguintes requisitos:

1. Texto inédito no Brasil, não tendo sido publicado em outro periódico científico

ou livro e que aborde quaisquer dos diversos aspectos das artes cênicas sob a forma de artigo, ensaio, crítica ou atualização bibliográfica, resenha de livro ou hipermídia.

2. O envio de todas as submissões deverá ser feito através da plataforma eletrônica http://seer.ufrgs.br/cena

3. Os trabalhos serão submetidos à avaliação de dois pareceristas. O autor será informado da necessidade de alterações ou adaptações no texto, caso sejam solicitadas nos pareceres.

4. Os trabalhos devem apresentar as seguintes características: devem ser escritos em fonte Arial 12; folha A4; espaçamento entre linhas 1,5; margem superior, inferior, direita e esquerda 2,5cm. Os artigos e ensaios devem ter extensão de 20 a 40 mil caracteres com espaço. As resenhas e críticas, de 3.500 a 5 mil caracteres com espaço.

5. Todas as folhas devem ser numeradas na margem superior direita com numeração corrida.

6. A primeira página do texto deve conter o título do trabalho em letra maiúscula, centralizado, negrito e espaçamento simples. Abaixo, o título em inglês, com a mesma formatação.

7. Os artigos devem conter Resumo e Abstract com no máximo 300 palavras, espaçamento simples e em um único parágrafo. A seguir, devem constar as palavras-chave e keywords (mínimo de três e máximo de cinco).

8. Para citações bibliográficas, usar os seguintes sistemas: citação direta: (Autor, data, página) e paráfrase: (Autor, data).

9. Citações com até três linhas devem aparecer no corpo do texto, entre aspas. Citações com quatro ou mais linhas devem vir em bloco, espaçamento simples, fonte Arial 11, recuado 4cm da margem esquerda do texto.

10. Ilustrações e tabelas devem ser numeradas em arábico, consecutivamente, sempre que possível na ordem em que aparecem no texto. Para cada uma, indicar fonte: dados bibliográficos, autor, data, título e página. Para todas as referências às ilustrações e tabelas no texto, empregar, respectivamente, as abreviaturas Fig. e Tab. Acima das ilustrações devem vir seus respectivos títulos.

11. As referências devem aparecer no final do texto, em ordem alfabética, sob o título “REFERÊNCIAS” e devem obedecer às normas da ABNT.

12. O (s) nome(s) do(s) autor(es), bem como seu(s) vínculo institucional(is) devem constar somente nos metadados. No texto propriamente dito não pode haver nenhuma forma de identificação de autoria.

ATENÇÃO: Para a submissão de artigo para a Revista Cena é preciso fazer login em nosso sistema e no canto direito da aba "Página do Usuário" encontrará a opção "Nova Submissão". Caso essa opção não apareça para você, aconselhamos entrar no seu perfil e verificar se a opção "Autor" está marcada, caso ela não esteja, marque-a e salve as modificações. Voltando para a página de usuário aparecerá a opção "Nova Submissão" e então é só seguir os passos que ali indicam.

Condições para submissão

Como parte do processo de submissão, os autores são obrigados a verificar a conformidade da submissão em relação a todos os itens listados a seguir. As submissões que não estiverem de acordo com as normas serão devolvidas aos autores.

1. A contribuição é original e inédita, e não está sendo avaliada para publicação por outra revista; caso contrário, justificar em "Comentários ao Editor".
2. Os arquivos para submissão estão em formato Microsoft Word, OpenOffice ou RTF (desde que não ultrapasse os 2MB)
3. Todos os endereços de páginas na Internet (URLs), incluídas no texto (Ex.: http://www.ibict.br) estão ativos e prontos para clicar.
4. Os trabalhos devem apresentar as seguintes características: devem ser escritos em fonte Arial 12; folha A4; espaçamento entre linhas 1,5; margem superior, inferior, direita e esquerda 2,5cm. Os artigos e ensaios devem ter extensão de 20 a 40 mil caracteres com espaço. As resenhas e críticas, de 3.500 a 5 mil caracteres com espaço.
5. O texto segue os padrões de estilo e requisitos bibliográficos descritos em Diretrizes para Autores, na seção Sobre a Revista.
6. A identificação de autoria deste trabalho foi removida do arquivo e da opção Propriedades no Word, garantindo desta forma o critério de sigilo da revista, caso submetido para avaliação por pares (ex.: artigos), conforme instruções disponíveis em Asegurando a Avaliação por Pares Cega.