

Cirandar para uma docência outra: práticas de dança com crianças e professoras na educação infantil

Circling toward a different teaching: dance practices with children and teachers in early childhood education

Manoela Vitoria Lausch Cargnelutti*
Antônio Paulo da Veiga de Freitas **
Neila Cristina Baldi***

RESUMO: Este texto discute os projetos de ensino e pesquisa desenvolvidos no Curso de Dança-Licenciatura da Universidade Federal de Santa Maria na Escola Municipal de Educação Infantil Monte Bello, da cidade de Santa Maria. Durante oito meses, foram desenvolvidas ações de formação inicial com crianças e de formação continuada com professoras visando o conhecimento estético e a educação do sensível pela Dança. Para tal, o grupo debruçou-se sobre estudos em Educação Somática, Decolonialidade e (Auto)biografia, utilizando-se da seguinte metodologia: leitura e fichamento de textos; discussão de proposições gerais para a formação a partir destes textos; planejamento e execução de atividades para os dois públicos, com (re)avaliação constante e debate e sistematização das principais descobertas. Percebeu-se que houve a instituição de uma rotina, o que facilitou o trabalho, assim como o estabelecimento de vínculos.

PALAVRAS-CHAVE: Dança na escola. Educação básica. Formação estética. Crianças. Docentes.

ABSTRACT: This text discusses the teaching and research projects developed in the Dance Licentiate Program at the Federal University of Santa Maria at the Monte Bello Municipal School of Early Childhood Education, in the city of Santa Maria. For eight months, initial training with children and continuing education with teachers were carried out, aiming at aesthetic knowledge and the education of sensitivity through Dance. To this end, the group focused on studies on Somatic Education, Decoloniality and (Auto)biography, using the following methodology: reading and summarizing the texts, discussing general training proposals derived from these readings, planning and executing activities for both audiences, with constant (re)evaluation, discussion and systematization of the main discoveries. It was noted that a routine was established, which facilitated the work, as well as the development of bonds.

KEYWORDS: Dance at school. Basic education. Aesthetic training. Children. Teachers.

1 Introdução

Vivemos em um momento histórico de desencanto. “Estamos excessivamente conectados com uma temporalidade a um só tempo cumulativa e escassa, uma espécie de tempo devorador” (Faria; Sanchez, 2014, p. 4). E que provoca, na nossa educação, uma sucessiva série de perda da sensibilidade e da imaginação, num “[...] progressivo desencanto, de modo

* Licencianda em Dança. UFSM. ORCID: 0009-0009-7019-4561 E-mail: msnucargnelutti@gmail.com.

** Licenciado em Dança. UFSM. ORCID: 0009-0009-9265-2738 E-mail: contato.antoniodefreitas@gmail.com.

*** Doutora em Artes Cênicas. UFSM. ORCID: 0000-0003-0470-5270 E-mail: neila.baldi@ufla.br.

semelhante ao desencantamento do mundo moderno” (Antônio, 2013, p.149). Ou nas palavras de Susana Cunha (2019, p. 13):

[...] em diferentes contextos socioculturais e nas salas de aula, nossa sensibilidade e nossas formas expressivas estão se escoando, fugindo de nossas vidas, sem que possamos exercitar nossos processos sensíveis e criativos.

Paralelamente ao momento histórico de desencanto, temos, na educação brasileira, nos últimos anos, políticas públicas que visam a formação de docentes de replicação de conteúdos em larga escala (Ferreira, Takahachi, 2023). O resultado disso é que, segundo o Censo da Educação Superior, em 2023, 64% dos/as ingressantes em licenciaturas eram no Ensino a Distância (EAD).

Diante dessa realidade, é preciso uma docência outra^{†††}, que defende a educação “[...] como convivência ética, experiência estética, exercício de partilha e criação [...]” (Ferreira, Takahachi, 2023, p. 3). Uma educação que permita o tempo, o ‘sorver’, como no chimarrão, a maturação da experiência, ou, em outras palavras, é preciso:

[...] encantar-se para poder encantar, criar para poder seguir com as crianças a aventura da criação; ver beleza, viver a beleza para poder espalhar beleza; abrir-se à escuta e ao olhar do inusitado e misterioso, acolhendo múltiplos sentidos no mundo, para poder ser sensível e acolher diferentes significados e sentidos [...]. (Ostetto, 2010, p. 45).

E como promover esse reencantamento? Acreditamos que a Dança possa promover esse reencantamento e uma docência outra, uma vez que essa linguagem artística permite a entrada para conteúdos pessoais, para a história de cada pessoa, possibilita o movimento, a flexibilidade, a abertura para outras pessoas, a circularidade que acolhe diferentes culturas, que toca o mistério, que cultiva a dúvida (Ostetto, 2007), que abre espaço para a criação em seus múltiplos sentidos.

Concordamos com Rausch *et al* (2019) que para além de uma formação técnica e profissional há a necessidade de uma formação estética, que considere os aspectos sensíveis e criativos, que permita ao/à educador/a olhar com outros olhos, e “[...] ouvir o estudante, de forma que os limites de intersubjetividade passam a ser valorizados, constituindo um ambiente

^{†††} Docência outra, a partir de pensamento outro, ou seja, de um paradigma outro, como apontando pela teoria decolonial.

de respeito mais efetivo” (Rausch *et al*, 2019, p. 33). Por isso temos chamado essa educação estética de educação do sensível.

Além da questão da formação de docentes para o sensível, é importante ressaltar que, no caso da educação básica, 1/3 da escolarização obrigatória dá-se com pedagogos/as. São esses/as profissionais que atuam na educação infantil e nos primeiros anos do ensino fundamental. Destaca-se ainda que poucos são os cursos de Pedagogia com disciplinas ligadas à Dança ou ao movimento expressivo em seus currículos. Ana Paula Souza e Mirza Ferreira (2015) realizaram uma pesquisa em 128 instituições de ensino superior, em todas as regiões do país, que apontaram um total de 254 cursos com disciplinas obrigatórias e optativas que fazem menção ao ensino de Arte nos seus PPCs, sendo que apenas 33 disciplinas mencionam a linguagem da Dança em suas ementas (sendo nove optativas). Acrescenta-se também o fato de que as

[...] práticas escolares, em geral, associam movimento à bagunça, à dispersão e, por isso, privilegiam o não-movimento, a postura estática, quieta e atenta como condição para a aprendizagem. Valoriza-se apenas o movimento mecânico e sistemático, que tem como objetivo aprimorar a coordenação motora, para garantir a aquisição da leitura e da escrita ou, ainda, o movimento ligado à prática esportiva (Pena; Borges; Borges, 2008, p. 32).

Ademais, Ferreira, Aragão e Pucci (2022) dizem que a educação estética e a sensível são construções cotidianas, (re)elaboradas nas vivências docentes e que uma atitude estética implica em atitude crítica. E que cotidianamente estas atitudes se dão na

[...] luta pela educação transformadora, dialógica e conscientizadora: é imprescindível atentar-se às nuances, [...] sem fazer-se reproduutor de práticas que negam aos sujeitos o direito mais amplo de criação e expressão. É preciso sentir a escola e vivê-la, indignar-se com o descaso quando ele ocorre, importar-se com práticas justas e adequadas às realidades dos alunos, comover-se com os gestos de afeto que reafirmam a humanidade e implicar-se na produção de contextos educativos que propiciem a criação e a formação sensível dos alunos (Ferreira, Aragão e Pucci, 2022, p. 372).

Acreditamos que a formação estética/sensível, por meio dança, permite um olhar outro para o mundo, o/a estudante e a docência. Foi pensando nessa educação outra, que o Grupo de Pesquisa sobre (Es)(Ins)critas do/no corpo (Corpografias), do Curso de Dança-Licenciatura da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), a partir de um projeto de pesquisa e de um projeto de ensino^{***} desenvolveu ações com docentes e crianças da EMEI Monte Bello, na

^{***} Financiados, com bolsas do Fundo de Incentivo à Pesquisa (Fipe) e do Programa de Licenciaturas (Prolicen), respectivamente.

cidade de Santa Maria. Durante oito meses foram atendidas cerca de 20 professoras e aproximadamente 100 crianças da educação infantil que tiveram formação estética/sensível tendo a Dança como linguagem artística.

2 Pressupostos teóricos

As bases epistemológicas para a formação (inicial e continuada) em Dança aqui discutidas foram os campos da (Auto)biografia, Decolonialidade e Educação Somática, tendo como pressuposto o círculo como princípio: “O que aconteceria se os educadores entrassem na roda, assumindo o girar de mãos dadas, entregando-se à busca e ao mistério do círculo dançante?” (Ostetto, 2009, p. 179). Para a autora, o quadrado talvez simbolize a educação nos tempos atuais, e o arredondar pode fazer a educação fluir de outra maneira. Segundo ela:

Circular é também pendular: aprender a cair, reconhecer os erros, recomeçar, equilibrar-se. Tanto na dança quanto na sala de aula, a partir do reconhecimento dos limites e na direção da expansão, podemos vivificar o símbolo, percebendo o processo de aprender como fonte inesgotável de começo e recomeço, morte e renascimento, eterna recriação, tal qual a imagem mítica oroboro (Ostetto, 2009, p. 191).

Destaca-se que a circularidade está presente nas danças africanas e indígenas, além de fazer parte da cosmopercepção de diversos povos, uma vez que a roda une as pessoas, colocando-as em estado de visualização integral, comportando um tempo cíclico e não linear, tornando-se um espaço de interação.

Ainda, a roda está presente em princípios educativos para a primeira infância. E por que não segue no restante da educação? A roda está presente nas nossas cantigas infantis... Bertonceli (2016) afirma que a roda de conversa é considerada um espaço de exercício democrático e que, na educação infantil, é um elemento frequente na organização didática e metodológica para ampliar a capacidade comunicativa das crianças e valorizar o grupo como instância de troca. A autora também lembra que a roda de conversa é ainda um mecanismo na pesquisa narrativa. Consideramos, portanto, que a roda sintetiza as três epistemologias que alimentaram os projetos desenvolvidos na EMEI Monte Bello.

2.1 (Auto)biografia

O campo da (Auto)biografia – histórias de vida, pesquisa narrativa, entre outras terminologias – tornou-se, nos últimos 40 anos, material de pesquisa e, no campo da Educação, é usado na formação docente. Nos últimos anos, têm emergido pesquisas na (Auto)biografia também no campo das Artes Cênicas, principalmente no teatro, tanto do ponto de vista de criação (Giordano, 2014) quanto para processos formativos (Figueiredo, 2014). Na dança, histórias de vida e/ou autobiografias aparecem em pesquisas de criação coreográficas, como mostram os estudos de Peres (2014) e Santana (2010) e, eventualmente, também em processos formativos (Baldi, 2017).

Essas são pesquisas que investigam como nossa trajetória pessoal interfere no que nos tornamos (ou estamos nos tornando) e como nossas memórias, nossas escritas pessoais, ajudam-nos a perceber a (auto)formação e ao mesmo tempo a nos formar. Somos, então, produto do que vivenciamos e vamos reverberar esse ensinamento no nosso gesto, no nosso agir. “A maneira como estes [sic] acontecimentos tocam cada sujeito, vão sendo registrados corporalmente, encaminhando toda uma maneira de assimilar, sentir e interagir com o mundo a sua volta” (Zanella, 2011, p. 9). Isso porque nosso corpo conta nossas memórias, mas também é inscrito por elas. “Quando dançamos, então, tudo isso está ali, explícito ou implícito, e nossas práticas de dança vão ajudando a nos formar, a criar novas corpografias” (Baldi, 2017, p. 47).

2.2 Decolonialidade

A teoria decolonial surgiu nos anos 1990, com o objetivo de rever as epistemologias latino-americanas, baseadas em cânones, sobretudo europeus. Nesse sentido, os decoloniais têm um projeto semelhante aos teóricos críticos da esquerda, no qual buscam “[...] a emancipação de todos os tipos de dominação e opressão, em um diálogo interdisciplinar entre a economia, a política e a cultura.” (Rosevicks, 2017, p. 189), a partir da identificação de quatro colonialidades: de saber, de poder, de conviver e do ser.

Por sua vez, pode-se definir a colonialidade como:

[...] um padrão de poder que emergiu como resultado do colonialismo moderno, mas em vez de estar limitado a uma relação formal de poder entre dois povos ou nações, se relaciona à forma como o trabalho, o conhecimento, a autoridade e as relações intersubjetivas se articulam entre si através do mercado capitalista mundial e da idéia [sic] de raça. Assim, apesar do colonialismo preceder a colonialidade, a colonialidade sobrevive ao colonialismo. Ela se mantém viva em textos didáticos, nos critérios para o bom trabalho acadêmico, na cultura, no sentido comum, na auto-imagem dos

povos, nas aspirações dos sujeitos e em muitos outros aspectos de nossa experiência moderna. Neste [sic] sentido, respiramos a colonialidade na modernidade cotidianamente (Torres, 2007, p. 131 apud Silva; Santiago, 2016, p. 18).

A partir da teoria decolonial, surge a pedagogia decolonial que “enfatiza a emoção sobre a razão, a história pessoal sobre os princípios e métodos disciplinares” (Mignolo; Vásques, 2017, p. 496) e que propõe “[...] aprender a desaprender para poder aprender novamente de outra forma” (Silva; Santiago, 2016, p. 86). Ao compreender que a colonialidade segue, mesmo após o fim do colonialismo, e se manifesta, por exemplo, nos currículos, a teoria decolonial prevê a revisão dos saberes estabelecidos – não mais apenas os eurocentrados – numa educação antirracista, considerando cosmopercepções outras, como as indígenas e africanas, e compreendendo a criatividade como estratégia de resistência (Bomfim, 2021). Na dança, há discussões sobre a decolonialidade tanto do ponto de vista pedagógico (Bomfim, 2021; Purper, Araújo, 2020) quanto artístico-pedagógico (Pimenta, 2021), inclusive muitos dos processos criativos que estudam danças afrobrasileiras ou as chamadas culturas populares têm se denominado decoloniais, considerando a existência de determinados contextos em que existir e/ou resistir já é por si só uma ação decolonial.

2.3 Educação Somática

A Educação Somática é um campo de conhecimento constituído a partir dos anos 1970 e que entende o corpo como unidade e não com a dualidade corpo-mente. No início do século passado, os chamados reformadores do movimento iniciaram pesquisas corporais – muitas delas voltadas para a autocura – que partiam da premissa de que nenhum ser humano é igual ao outro e de que essas diferenças deveriam ser respeitadas e mantidas (Strazzacappa, 2009, p. 49). Nos anos 1970, o filósofo Thomas Hanna viu características em comuns nessas práticas e nomeou-as como Educação Somática. Segundo ele, o centro do campo é o soma - o corpo experienciado a partir dele mesmo, em um processo integral e individual (Hanna, 1976).

Hanna (1977) ainda destaca que são características da Educação Somática: autorregulação, autocorreção, automelhoria e autoconsciência. Todas essas quatro características existem porque as técnicas e os métodos somáticos partem do princípio de valorização da subjetividade, de privilegiar as sensações, de perceber o processo em uma constante observação de si e do/a outro/a. As abordagens, as técnicas e os métodos somáticos nasceram visando o reestabelecimento da saúde física, mas compreendendo que nossas

estruturas anatômicas são interligadas à nossa psique, e que nossas vivências se corporificam em nossos gestos, em nossos modos de agir/pensar.

3 Metodologia

A equipe que realizou os projetos de ensino e de pesquisa na EMEI Monte Bello era formada por cinco estudantes de Dança-Licenciatura da UFSM, tanto de semestres iniciais quanto finais, e pela coordenadora do Grupo de Pesquisa Corpografias. Ao início do projeto, todos os e as integrantes leram material sobre as três epistemologias que abarcavam a fundamentação teórica dos projetos, fazendo fichamento e discussões deles. Paralelamente fizeram discussões de textos sobre dança na formação docente de não-especialistas (Munhoz, Fischer, Kremer, 2021; Ostetto, 2010; Ostetto, 2007, Voss, Camozzato, Corrêa, 2021; Pillotto, 2022) e dança e crianças (Michelani, 2021; Liza, 2022; Liza, 2021). Foi a partir dessas leituras que se chegou como eixo de ação o conceito de círculo como princípio (Ostetto, 2009).

Por isso, criou-se uma metodologia circular, de retroalimentação, num vai-e-vem. O círculo abria e fechava nossos encontros. Assim, semanalmente, cada participante da equipe estruturava uma proposta de atividade a partir de suas leituras, que eram realizadas pelo coletivo, discutidas e adaptadas para a realidade da escola. Num ir e vir ao nosso material, durante a pesquisa de campo, nem todas as propostas levantadas no primeiro semestre^{\$\$\$} foram realizadas na escola e algumas surgiram durante a prática na EMEI. Um exemplo disso é quando utilizamos tecidos coloridos como objetos mediadores, estimulando que as crianças explorassem o espaço dançando com o tecido, arrastando, enrolando e compartilhando entre si, o que possibilitou observar vínculos emergindo do brincar. Um material inspirador foi Fios de Brincar (Volkswagen, 2022).

Circularmente e paralelamente à construção das atividades, o grupo debateu, a partir do aprofundamento teórico, o que seria importante, do ponto de vista conceitual, para a educação do sensível em Dança para docentes não-especialistas e com crianças. Desse modo, destacou-se a necessidade de atividades que visassem à percepção de si e dos/as outros/as, a investigação da infância e das descobertas/sensações por movimento.

Para as atividades serem desenvolvidas com as crianças julgamos necessário realizar observações nas turmas para que pudéssemos estruturar aulas e estratégias de ensino contextualizadas. Sendo assim, realizamos duas tardes de observações, separamo-nos em

^{\$\$\$} Em função da greve docente federal, o semestre foi interrompido em maio e reiniciado em julho.

duplas em diferentes turmas. Após organizarmos nossas anotações e discuti-las, estruturamos nossa primeira intervenção com as atividades. Percebemos, com as observações, a dinâmica de cada sala e a relação da turma com o espaço (a sala da turma e/ou o ateliê), assim como preferências de movimentos, relações interpessoais etc..

Todas as atividades práticas na escola foram desenvolvidas no segundo semestre letivo. Com as docentes, os encontros ocorreram mensalmente, enquanto com as crianças, quinzenalmente. Como as ações ocorriam em uma tarde com as crianças, precisávamos considerar o tempo diferente de cada turma (berçário à pré-escola) de lanches ou descansos (hora da soneca). Em virtude disso, dividimos o grupo em duas equipes, em que uma atendia uma turma no ateliê de artes que a escola dispunha, enquanto a outra equipe realizaria a proposta na sala de aula da turma atendida. Ao longo do tempo reavaliamos tal dinâmica e vimos que as atividades rendiam mais no ateliê que nas salas das turmas. Diante da nova dinâmica, reduzimos as turmas atendidas (passaram a ser quatro: os maternais I e II que variavam entre 2 e 4 anos de idade). Contudo, era comum chegarmos na escola e as turmas estarem dormindo ou lanchando, então nós oferecíamos o horário de atividade para outra turma que estivesse disponível.

Para as docentes, ao longo dos encontros, foi construída uma mandala coletiva, com anotações de descobertas e de sensações. Ao mesmo tempo os/as integrantes do Grupo Corpografias tinham seus diários de campo e faziam (re)avaliações a cada semana, tanto para as atividades com as docentes quanto em relação às crianças, em encontros que debatíamos o que havíamos vivenciado e (re)planejávamos nossa ação. Do mesmo modo que as atividades com um público acabava por retroalimentar aquelas com o outro. Ou seja, estávamos em um ir e vir, como na dança.

Importante destacar que o projeto inicial era apenas com as docentes da Educação Infantil e, a pedido da escola, estendemos as oficinas também para as crianças. Como será debatido nas considerações, foi uma decisão muito acertada. Tínhamos como pensamento que:

[...] para fazer com a criança, o adulto precisa fazer para si, pois não se pode encorajar o outro a viver uma aventura que nós não vivemos (Albano Moreira, 2002). Só um adulto que se responsabiliza pelo seu processo criador poderá contribuir com o processo criador de seus alunos (Ostetto, 2007, p. 196).

Esse pensamento foi fundamental para que nós compreendêssemos de que maneiras poderíamos oferecer experiências artísticas a essas mulheres e que tais experiências pudesse conectar-se com as crianças que foram e com as crianças que ensinam, para assim produzir reflexões novas para seu fazer docente a partir dessas relações. Nesse sentido, foi

imprescindível o tempo de lançar mão das experiências de cada componente do grupo de pesquisa, compartilhá-las e experimentá-las de modo reflexivo buscando organizar práticas que instigassem provocações nas professoras referentes às suas respectivas práticas docentes.

Com as professoras, os encontros ocorriam em um terceiro turno, após um dia inteiro de sala de aula, em um momento de formação continuada e organização da escola. Para que houvesse a dimensão de continuidade, nós desenvolvemos recursos de registro que tiveram a intenção de recordar cada encontro que existiu, assim como visualizar as percepções e suas evoluções.

Por isso, além da mandala coletiva, criamos bonecas individuais. Em cada aula as docentes registravam na mandala palavras que refletissem suas percepções acerca do encontro, assim como decoravam uma parte de sua boneca de papel, que representava o que foi desenvolvido na aula, por exemplo: se a aula trabalhou com a percepção do mundo através dos pés, eram decorados os pés das bonecas.

Numa proposta metodológica circular, em que uma aula definia a seguinte e as atividades com as docentes retroalimentavam as com as crianças e vice-versa, fomos criando uma rotina: A) ciranda inicial, igual em todas as aulas, buscava criar uma rotina de como acontecia essa aula e também de percepção sobre estar nessa aula; B) atividades do encontro, aqui atividades de dança que se modificam a cada encontro mas que se constituem de um elemento apresentado no encontro anterior e um elemento novo; C) dinâmica que chamamos de ‘Retorno’, que no caso das crianças era uma volta à calma e, para as docentes, uma sistematização do encontro, com roda de conversa.

Faz-se interessante ressaltar alguns momentos quando mudanças foram necessárias para a construção dos encontros. Em conjunto à circularidade, inicialmente tinha-se cirandas como base das ações iniciais dos encontros, uma ciranda específica que marcava o início do encontro pensado para direcionar a atenção para aquele momento. Para as docentes, essa prática se fez interessante nos primeiros encontros, mas se tornou maçante com o passar das semanas, questão que foi percebida pelo grupo, e posteriormente foi apresentada em falas das docentes nos momentos de partilhas.

Por outro lado, com as crianças, essas cirandas foram extremamente construtivas. Com o passar das semanas, as crianças já tinham se incluído na rotina de início do encontro, tirando os sapatos para subir nos tatames e dando as mãos para as professoras do grupo, para suas professoras regentes e colegas, para então iniciar a ciranda.

Essa dinâmica se fez tão forte que se tornou solução para outras questões. Por característica dos encontros, tínhamos sempre muito movimento, o que agitava as crianças,

dificultando o momento de Retorno. A ciranda em questão questionava como alguns animais faziam determinadas ações como correr e pular, enquanto o grupo e as crianças tentavam se mover de acordo com os pedidos da ciranda. Na parte final da ciranda, as ações eram de deitar e dormir, e por consequência, as crianças começavam a se deitar e a fingir que estavam dormindo, igual o animal narrado pela ciranda.

Ao relembrarmos dessa ciranda, começamos a inclui-la como uma nova rotina dos encontros, dessa vez para encerrar a atividade possibilitando o momento de Retorno. A percepção de uma determinada dificuldade na construção dos encontros foi resolvida pelas próprias atividades anteriores do grupo, reafirmando uma prática pautada em uma atenção ativa e reflexiva de si e de suas relações com o coletivo.

4 Resultados

Ao diminuirmos o número de turmas atendidas na educação infantil, ficamos com uma equipe maior para os dias de atividade, o que possibilitou que, enquanto um/a integrante desenvolvia a ação, outro/a podia realizar algum atendimento específico que viesse a ser necessário, principalmente para as turmas que tinham estudantes do espectro autista ou com dificuldades de socialização. Nesse segundo caso, relatamos a frequente situação de crianças que não queriam sair de perto ou do colo da professora regente, e por termos mais pessoas disponíveis, conseguimos seguir com a aula enquanto também nos aproximávamos desses/as estudantes. Essa prática gerou resultado, já que muitas de tais crianças passaram a ser mais participativas ao longo das semanas.

Além disso, passamos a registrar com mais atenção como as crianças reagiam às propostas, buscando perceber não apenas a adesão às atividades de maneira direta, mas os modos de estarem com o corpo que se revelavam em pequenos gestos. Sendo assim, foi possível observar como algumas crianças repetiam movimentos vistos em encontros anteriores ou como criavam variações a partir do proposto, o que nos indicava uma apropriação da experiência vivida. A partir desse olhar fomos capazes de compreender que mesmo nas recusas ou hesitações havia um processo em curso, e que as experiências com dança acontecem em camadas sutis, muitas vezes silenciosas.

Nas oficinas com as docentes, percebemos que a escuta se mostrou fundamental para que os encontros fossem se moldando às necessidades do grupo. Em uma das oficinas, por exemplo, trabalhamos com a percepção dos pés, conduzindo as professoras a caminharem por um circuito de texturas com os olhos vendados. A atividade gerou um momento de muita

descontração, mas também trocas verbais que evidenciaram como a confiança no outro se torna parte da docência. Sendo assim, passamos a incluir momentos mais longos de partilha verbal ao final das oficinas, em que as professoras pudessem trazer mais reflexões sobre esse processo. A partir disso, algumas relataram voltar-se para um olhar mais atento aos gestos e pausas, não só de seus alunos e alunas, mas do mundo, incluindo o corpo como parte do olhar docente.

Notamos também que a experiência estética não estava isolada da experiência emocional, pois houve relatos de experiências de afeto, reencontro e tristezas; auxiliando na redescoberta da potência criadora de cada docente. Em uma atividade, cuja finalidade era aguçar a sensibilidade, a partir do tato, muitas professoras relataram que, a partir da ação, colocaram-se no lugar de pessoas com deficiência e ficaram questionando o quanto a cidade não é acessível, o quanto a educação ainda precisa criar mecanismos para ser mais acessível a todos os públicos, entre outras questões.

Esses retornos reafirmam a importância de uma formação continuada que se faz com o corpo inteiro, uma formação que não difere teoria da prática, ou ainda o corpo do pensamento, pois afinal não deixamos de ser corpo enquanto pensamos. Reflexões que se constroem em ritmo próprio, respeitando e acolhendo as potências e as especificidades que emergem quando se dança, quando escuta e quando compartilha.

Em síntese, os resultados evidenciam impactos complementares entre crianças e professoras. Nas crianças, observamos maior participação, capacidade de recriar gestos e movimentos a partir das propostas, fortalecimento de vínculos no grupo e apropriação da experiência. Já nas professoras, o processo promoveu escuta sensível, abertura para refletir sobre corpo e afeto na docência, bem como deslocamentos éticos e políticos, como a problematização da acessibilidade e a valorização das diferenças. Assim, o projeto produziu transformações tanto na percepção do corpo e do movimento quanto nas práticas educativas, reafirmando a potência da dança como linguagem formativa.

Percebemos que foi acertada a decisão de trabalharmos com as crianças e as professoras em função da criação de vínculos. Estarmos mais seguidamente na escola e em atividades com os dois públicos nos proporcionou estabelecermos outras relações.

Para que realmente o vínculo ocorra, é necessário que as atitudes e as palavras do professor correspondam aos seus sentimentos. A linguagem é um meio de comunicação, portanto, não se limita apenas às palavras, mas inclui também gestos, movimento e o corpo. Esta conquista relacionada ao vínculo afetivo entre bebê e professor é progredida conforme o tempo das aulas, é uma relação entre tempo/espaço. (Liza, 2021, p. 618).

5 Considerações finais

Organizar este artigo é, também, parte do gesto artisticopedagógico que buscamos cultivar: um gesto que se produz em movimento, no encontro com o/a outro/a, na escuta sensível e na disponibilidade de se afetar. Mais do que relatar uma sequência de atividades ou registrar uma lista metodologias, propomos-nos a partilhar experiências que nos atravessam e que, ao mesmo tempo, nos constituíram como Artistas Docentes. Sabemos que criar é inventar modos de. Buscamos, nas ações do Corpografias, possibilidades de criação.

Para além de ensinar de uma forma criativa, mas alcançar possibilidades que, de formas criativas, ensina-se a ser criativo/a. Em outras palavras, ser docente de Dança na escola é criar caminhos dentro das infinitas possibilidades que a Arte/Dança nos abre, sem nunca esquecer que nenhum caminho é universal e estático. É criar caminhos contextualizados às necessidades da comunidade da escola e, sempre que preciso, recriar os mesmos caminhos, quando não, abandoná-los para então criar novas possibilidades.

Sendo assim, acreditamos que proporcionar experiências artisticopedagógicas em Dança colabora para a educação de uma visão de mundo que não entende a Dança somente como recreação. Consideramos, portanto, que a formação estética com Dança para docentes não especialistas deve ser parte da base de formação de todo e qualquer professor/a; não para ser capaz de usar a Arte, mas ver a educação a partir de outro paradigma. Uma formação sensível em Dança faz com que os/as pedagogos/as tenham conhecimento sobre a importância da Dança para a formação das crianças, e de quanto a Dança pode também transformar suas docências e a formação de seus/suas estudantes, uma vez que a dança exige presencialidade e consciência – não se pode estar pensando/fazendo outra coisa enquanto se dança.

Percebemos, durante o período, que acabamos por estabelecer uma rotina – não prevista no início das atividades – e o quanto ela foi importante para o desenvolvimento do trabalho. Outra percepção foi a necessidade de estabelecimento de vínculos e o quanto estar na escola com as crianças possibilitou que esses laços fossem criados também com as professoras, o que proporcionou que elas se permitissem dançar. Numa circularidade típica da dança, estar na escola com as professoras nos fez estar com as crianças e estar com as crianças nos permitiu criar laços com todos os públicos envolvidos.

Destacamos ainda que ao tratar da estética como eixo de formação, não a reduzimos a uma dimensão decorativa ou sensorial. A experiência estética, tal como se deu no projeto, implicou em escolhas éticas e políticas: estar disponível para escutar, acolher a diferença, resistir ao desencantamento e afirmar o corpo como lugar de memória e de saber. Nessa

perspectiva decolonial, estética e ética se entrelaçam, pois cultivar a sensibilidade é também cultivar a justiça, criando brechas de convivência que se opõem à padronização e ao apagamento de subjetividades. Assim, o reencantamento que buscamos pela dança não é apenas estético, mas também gesto político de resistência e criação coletiva.

Ao longo do processo vivido com professoras e crianças da educação infantil compreendemos que a formação estética não é acessória, mas condição para uma docência que se deseje criativa, crítica e ética. Retomando a noção de desencantamento apresentada na introdução, compreendemos que as experiências com a dança criaram pequenas brechas de reencantamento na escola: momentos que o corpo, o gesto e o afeto devolvem vida à rotina. Esse deslocamento, ao mesmo tempo estético, ético e político, reforça a urgência de uma educação que resista ao esvaziamento sensível e que valorize a criação com prática cotidiana. Uma docência que se afirme como criação, não de produtos finais, mas de possibilidades de existência, de convivência, de experimentação. Tal como a dança, que não se fecha em um passo aprendido, mas se reinventa no corpo que dança.

Isso dito, a formação docente que almejamos não cabe em fórmulas ou receitas prontas. Ela é instável, mutável e, por isso mesmo, viva. Portanto, o que trazemos nesse registro não se encerra: é antes um convite a: criar, pensar, fazer e refazer partindo de outros pontos de vista, porque - como bem nos ensinou a experiência-, ser professora é, sobretudo, ser processo.

Referências

ANTÔNIO, S. **Poetizar o pedagógico:** alguns ensaios, de modo constelar. Piracicaba: Biscalchin Editor, 2013.

BALDI, N. Es(ins)critas do corpo dançante: narrativas singulares e plurais. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica**, Salvador, v. 02, n. 04, p. 41-56, jan./abr. 2017. DOI: <https://doi.org/10.31892/rbpab2525-426X.2017.v02.n04.p41-56>

BERTONCELI, M. **A roda de conversa na educação infantil:** análise de seus aspectos formativos com crianças de três a cinco anos. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Francisco Beltrão, 2016. Disponível: <https://tede.unioeste.br/bitstream/tede/3220/5/marcia%20b.%202017.pdf> Acesso em: 08 set. 2025.

BOMFIM, L. Alternativas decoloniais: que dança na escola pode ser essa? In: CONGRESSO DA ABRACE, 11, Campinas. **Anais...** 2021. Campinas: Unicamp, 2021. Disponível em: <https://www.iar.unicamp.br/publionline/abrace/hostingiar.unicamp.br/publionline/index.php/abrace/article/view/5146.html> Acesso em: 10 jan 2022.

CUNHA, S. R. V. da. Como vai a Arte na Educação Infantil? **Revista Apotheke**, Florianópolis, v.5, n.3, ano 5, p. 10-24, 2019. DOI: <https://doi.org/10.5965/24471267532019010>

FARIA, P. M. de; SÁNCHEZ, A. de F. Ateliê de mundos: políticas do tempo e sentidos da escola. **Revista Digital do LAV**, Santa Maria, v. 17, e6, p. 01 - 14 – jan./dez. 2024. DOI: <https://doi.org/10.5902/1983734887872>

FERREIRA, L. H. TAKAHACHI, V. R. A vivência em dança na formação de professores. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica**, Salvador, v. 08, n. 23, p. 01-17, 2023. DOI: <https://doi.org/10.31892/rbpab2525-426X.2023.v8.n23.e1136>

FERREIRA, L. H. ARAGÃO, A. M. F. de. PUCCI, R. H. P. Experiência e sensibilidade: contribuições da educação estética para a formação docente continuada. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 58, p. 366-384, 2022.

FIGUEIREDO, J. B. Das práticas escolares à pedagogia das marchas: uma perspectiva (des)colonial dialógica e eco-relacional. In: BARCELOS, V.; MADERS, S. (org). **Educação e intercultura: a descolonização do saber**. Santa Cruz do Sul: Edunisc, 2015, p. 21-43.

FUNDAÇÃO GRUPO VOLKSWAGEM. Fios do Brincar: tecendo o acolhimento de todos os bebês e crianças pequenas. São Bernardo do Campo: 2022. Disponível em: <https://fundacaogrupovw.org.br/wp-content/uploads/2020/10/Fios-do-Brincar-versao-acessivel.pdf> Acesso: 10 jun. 2024.

GIORDANO, D. **Teatro documentário brasileiro e argentino:** o biodrama como a busca pela teatralidade do comum. 1. ed. Porto Alegre: Armazém Digital, 2014.

HANNA, T. The somatic healers and the somatic educator. **Somatics: Magazine Journal of the Bodily Arts and Sciences**. v. I, n. 3. 1977.

HANNA, T. The field of somatics. **Somatics: Magazine-Journal of the Bodily Arts and Sciences**, Volume I, No. 1, Outono 1976.

LIZA, A. V. M. Dança criativa e a interdisciplinaridade de projetos educacionais na primeira infância. In: SILVEIRA, I. O.; SAKAMOTO, C. K. **Educ_Ação em Debate:** arte e educação, percursos e diálogos possíveis : volume 2. São Paulo : Gênio Criador, 2022, p. 33-45.

LIZA, A.V. M. Dançando com bebês a partir de um olhar Labaniano. In: CONGRESSO CIENTÍFICO DA ANDA, 6, Salvador. **Anais...** Salvador: Associação Nacional de Pesquisadores em Dança – Editora ANDA, 2021, p. 609-623.

MICHELANI, L. Z. **Dança para e com bebês, crianças e educadoras da Educação Infantil:** a experiência enquanto possibilidade de subversão e transgressão. 2021. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Dança) – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Artes, Campinas, 2021.

MIGNOLO, W. VÁSQUEZ, R. Pedagogía y (de)colonialidad. In: WALSH, C. **Pedagogías decoloniales:** prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. Tomo II. Quito: Ediciones Abya-Yala, 2017, p. 489-508.

MUNHOZ, A. V.; FISCHER, D. V.; KREMER, M. S. Experiências educativo-artísticas na docência: o que é possível pensar e produzir com e a partir delas? **Revista da Fundarte**, Montenegro, n. 47, p.1-14, out/dez 2021. DOI: <https://doi.org/10.19179/rdf.v47i47.901>

OSTETTO, L.E. Para encantar, é preciso encantar-se: danças circulares na formação de professores. **Cad. Cedes**, Campinas, vol. 30, n. 80, p. 40-55, jan.-abr. 2010. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-32622010000100004>

OSTETTO, L.E.. Na dança e na educação: o círculo como princípio. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 35, n.1, p. 177-193, jan./abr. 2009. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022009000100012>

OSTETTO, L.E. Na jornada de formação: tocar o arquétipo do mestre-aprendiz. **Pro-Posições**, Campinas, v. 18, n. 3 (54) - set./dez. 2007.

PENA, A.; BORGES, I. C. B.; BORGES, L.P. Aconchegando o corpo na escola: as perspectivas. IN: SALTO PARA O FUTURO. **O corpo na escola**. Brasília: Secretaria de Educação a Distância. Ano XVIII boletim 04 - Abril de 2008, p. 28-39.

PILLOTTO, S. S. D. A educação estética e as artes como potência na constituição docente para as infâncias. In: CARVALHO, M. F.; BRACCHI, D. N.; PAIVA, A. L. S. (Orgs.). **Estéticas dissidentes e educação**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2022. DOI 10.31560/pimentacultural/2022.95163, p. 97-116. DOI: <https://doi.org/10.31560/pimentacultural/2022.95163.05>

PIMENTA, K. C. Ressonâncias: insistências e (re)existências de corpos em Isolamento. In: **Cadernos de textos da II Jornada de Estudo da Performance e de Artes da Cena do NuPPIC**. Goiânia: UFG, 2021, Ano 7, N°7.

PURPER, R.; ARAÚJO, O. B. O. de. Pensarfazer dança desde uma perspectiva contemporânea e decolonial. **Arte da Cena (Art on Stage)**, Goiânia, v. 6, n. 2, p. 276–310, 2020. DOI: 10.5216/ac.v6i2.65655. DOI: <https://doi.org/10.5216/ac.v6i2.65655>

RAUSCH, R. B. *et al*, E. Formação estética de professores: o que revelam as pesquisas em educação no Brasil? **Atos de Pesquisa em Educação**, Blumenau, v.14, n.1, p.29-56 jan./abr. 2019.

ROSEVICKS, L. Do pós-colonial à decolonialidade. In: CARVALHO, G. ROSEVICKS, L. (Org). **Diálogos Internacionais**: reflexões críticas do mundo contemporâneo. Rio de Janeiro: Perse, 2017.

SANTANA, E. A. R. **Dança autobiográfica**: multivocalidade do self encenado a partir e além da carne negra. 2010. 109 f. Dissertação (Mestrado em Dança) – Programa de Pós-Graduação em Dança, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2010.

SOUZA, A. P. A. de. FERREIRA, M. Um olhar sobre o ensino da dança nos cursos de pedagogia. **Trama Interdisciplinar**, São Paulo, v . 6, n. 2, p. 130-144, maio/ago. 2015.

STRAZZACAPPA, M. Educação somática: princípios e possíveis desdobramentos. **Repertório – Teatro e Dança**, Salvador, ano 12, número 13, p. 48-54, 2009.

VOSS, D. M. S.; CAMOZZATO, V. C.; CORRÊA, S. M. Carta para infância: devir criança em devaneios poéticos. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**. Rio de Janeiro, V. 7, N. 1 - pág. 1335-1348, janeiro-abril de 2021. DOI: <https://doi.org/10.12957/riae.2021.54864>

ZANELLA, A.K. Onde está a biografia do meu corpo? *In:* PERES, L. M. V.; ZANELLA, A. K. (org). **Escritas de autobiografias educativas:** o que dizemos e o que elas nos dizem? Curitiba: CRV, 2011.p. 9-26.

Artigo recebido em: 30/04/25 | Artigo aprovado em: 05/12/25 | Artigo publicado em: 15/12/25