



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA**  
**ESCOLA DE DANÇA - PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DANÇA**

**DENILSON FRANCISCO DAS NEVES**

**DANÇA(S) POPULAR(ES), BRINQUEDO DE GENTE GRANDE: Etnoimplicação e  
multirreferencialidade no currículo da Escola de Dança da UFBA**

**Salvador**  
**2016**

**DANÇA(S) POPULAR(ES), BRINQUEDO DE GENTE GRANDE: Etnoimplicação e multirreferencialidade no currículo da Escola de Dança da UFBA**



Figura 1 – Dança(s) popular(e)s, brinquedo de gente grande  
Fonte: Severino Borges (2016)



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA**

**ESCOLA DE DANÇA - PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DANÇA**

**DENILSON FRANCISCO DAS NEVES**

**DANÇA(S) POPULAR(ES), BRINQUEDO DE GENTE GRANDE: Etnoimplicação e  
multirreferencialidade no currículo da Escola de Dança da UFBA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Dança, Escola de Dança da Universidade Federal da Bahia, como requisito obrigatório para o título de Mestrado em Dança.

Orientadora: Profa. Dra. Daniela Maria Amoroso

**Salvador  
2016**

N 511 Neves, Denilson Francisco das

Dança(s) popular(es), brinquedo de gente grande: etnoimplicação e multirreferencialidade no currículo da Escola de Dança da UFBA - /Denilson Francisco das Neves - 2016. 262 f.: il.

Orientadora: Profa. Dra. Daniela Maria Amoroso.

Coorientadora: Profa. Dra. Suzana Martins.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal da Bahia, Escola de Dança, Salvador, 2016. Inclui anexo e apêndice.

1. Danças Populares. 2. Multirreferencialidade. 3. Atos de Currículo. 4. Ensino Superior. I. Amoroso, Daniela Maria.

II. Universidade Federal da Bahia. Escola de Dança. III. Título.

CDD - 793.31

CDU - 793.31



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA**

**ESCOLA DE DANÇA - PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DANÇA**

**DENILSON FRANCISCO DAS NEVES**

**DANÇA(S) POPULAR(ES), BRINQUEDO DE GENTE GRANDE: Etnoimplicação e  
multirreferencialidade no currículo da Escola de Dança da UFBA**

Dissertação do Programa de Pós-graduação em Dança, Escola de Dança,  
Universidade Federal da Bahia, apresentada à banca examinadora como requisito  
para obtenção do título de Mestre.

Aprovado em 31 de outubro de 2016.

**Banca Examinadora**

Profa. Dra. Suzana Martins (coorientadora)

---

PPGAC–Universidade Federal da Bahia

Profa. Dra. Lenira Peral Rengel

---

PPGDANÇA–Universidade Federal da Bahia

Prof. Dr. Roberto Sidnei Macedo

---

PPGE–Universidade Federal da Bahia

A

Abel Kanaú (*in memoriam*).  
Meu amor estrela da manhã, brinquedo do céu.

## AGRADECIMENTOS

A Deus Pai e Mãe por me ensinar como guiança que a vida deve ser como um brinquedo de gente grande que se carrega na caixa do coração por toda a trajetória vivida.

À CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior pelo apoio à realização dessa pesquisa.

À Professora Doutora Daniela Maria Amoroso pelo aprendizado, pela amizade, pela contribuição significativa no desenvolvimento desta pesquisa, por fazer parte de minha formação e por me defender bravamente nas caatingas dessa peleja, como uma cangaceira “Amorosa Bonita”.

À Professora Doutora Beth Rangel pela amizade e amor que vão além das fronteiras da educação.

À Professora Doutora Suzana Martins pela confiança e paciência que só uma mãe do mar, Yemanjá Ogunté, pode oferecer nos momentos à deriva.

Às professoras doutoras do Programa de Pós-Graduação, Lenira Rengel, Lúcia Matos, Leda Muhana, Fátima Daltro, Jussara Setenta, Adriana Bittencourt, Fabiana Britto, Maíra Spanghero, por terem despertado interrogações quanto aos conhecimentos abordados em dança.

À Professora Doutora Helena Katz por ter me incentivado a ir além das práticas em sala de aula para escrever essa história sob a batuta da produção científica em dança.

À minha família, “Os Incríveis Neves”, que são meus companheiros primeiros de brinquedo e dança.

Ao meu passarinho Alex Lago por cuidar do ninho e do meu coração enquanto eu era somente voos e distâncias.

Aos meus queridos amigos Marilza Oliveira e Ricardo Costa pelo companheirismo e ajuda empregados nesse percurso. Muito obrigado, “hermanos”, pelas palavras de conforto.

Às minhas “labás”, Edileusa Santos, Vânia Oliveira, Marta Bezerra e Gilsamara Moura, que estiveram sempre cuidando do afeto e afirmando que era possível.

Às professoras doutoras Lara Machado e Eloísa Domenici pela colaboração valiosa.

À Professora Doutora Conceição Castro pela contribuição preciosa na

dissertação, com vida-carne-alma vivida na história das danças populares da Escola de Dança da UFBA.

Aos professores “Rainha e Caboclo de Lança” Amélia Vitória de Souza Conrado e Ricardo Barreto Biriba, mestres dos saberes da cultura popular brasileira.

À Professora Doutora Dulce Aquino pela direção sábia, comprometida e afetiva dessa Escola.

Ao Professor Doutor Roberto Sidnei Macedo pelo desafio da multirreferencialidade.

A Severino Borges minha gratidão e admiração por ter criado xilogravuras tão especiais e originais para a dissertação.

Aos Mestres da cultura popular, aos brincadores, artistas e “doutores da vida cotidiana” por me permitirem continuar brincando.

Aos deuses Dionísio e Oxóssi que me habitam, me regem, me guardam, me governam e iluminam. Evoé, Axé

A todos meus sinceros agradecimentos!



“Saber cantar e dançar é um pré-requisito para quem quiser ser feliz nesse lugar.  
Através do canto o Pajé adentra na terra pelo caminho das almas,  
deixa seu corpo físico na dança e incorpora o espírito curador.  
Voltando para a superfície, dança para que as almas  
do interior da terra subam novamente para a superfície e  
realizem a grande cura, por meio da dança, uma festa da alma”.

(Carta de Abel Kanaú para Denny Neves em 1993).

## RESUMO

Esse estudo parte do reconhecimento de que as danças populares vêm se inserindo em diversas universidades como uma exigência estética e política, por meio da reivindicação de pesquisadores e docentes há pelo menos trinta anos. A fim de refletir como essas questões atravessam a formação de profissionais na Escola de Dança da UFBA – Universidade Federal da Bahia, busca sinalizar, dentre outros assuntos, que o conceito de Cultura Popular atualmente se diferencia do conceito de Folclore, revogando a emergência de revisões epistemológicas atribuídas historicamente às danças folclóricas por meio da valorização de experiências que defendem ressignificações e novos conceitos relacionados às danças populares na contemporaneidade. Reconhece que, em contextos curriculares do passado dessa Instituição, essas danças estiveram sob a batuta do que se compreendia como estudos das danças folclóricas e busca compreender o local que ocupam no currículo da Escola. Assume, enquanto conceito-chave, a filosofia da complexidade, os conceitos de etnoimplicação e de multirreferencialidade, defendidos pelo professor Roberto Sidnei Macedo (2002-2013) e as pistas do método da cartografia, defendidas pela pesquisadora Virgínia Kastrup (2015), constituindo procedimento metodológico qualitativo qualificado. Como marcador temporal, parte da análise do Projeto de Reconstrução Curricular (2004), que representou a transformação de uma estrutura curricular disciplinar para uma proposta de formação modular transdisciplinar, considerando o primeiro concurso para docentes, realizado em 2016, para a área de conhecimento dos Estudos do Corpo com ênfase nas “Danças Populares, Indígenas e Afro-Brasileiras”, como “Atos de Currículo” (MACEDO, 2013). Analisa o currículo (2004), o PPP (2009) e os pareceres oficiais estabelecidos pelas Diretrizes Curriculares para o Ensino Superior, buscando compreender como a Instituição vem inserindo esses estudos, considerando as vozes e as práticas de pesquisadores e docentes implicados nessa proposta. Nessa perspectiva, sinaliza que muitos desses pesquisadores e docentes se encontram em estado de “descaminho”, vivenciando suas apetências e assumindo esses saberes como “contrabando” em prol de um ensino que reconheça oficialmente as danças populares como produtoras de conhecimentos. Por fim, sinaliza que cabe aos gestores do currículo, aos docentes e aos alunos, respaldados pela nova estrutura curricular modular da Escola, convocar essas vozes para ampliar a abertura de novos campos de pesquisa sobre o ensino dessas danças em contexto de ensino superior na Bahia.

**Palavras-chave:** Danças Populares. Multirreferencialidade. Atos de Currículo. Ensino Superior.

## ABSTRACT

The starting point of this research is the popular dances' recognition that are being inserted in many Universities as a political and aesthetic requirements in the last thirty years by many researchers and teachers. With the objective of think about how these questions are interfering in the formation of dance professional students at UFBA, and how they signalize, among other subjects, that the concept of popular culture has been modified from Folklore's concept, asking the appearance of an epistemological review, historically attributed to the folkloric dances, through the valorization of experiences that defends resignifications and new concepts related to the popular dances in the contemporaneity. It's known that, in curricular contexts from the past of this Institution, these dances were interpreted by the old idea of folkloric dances, and the researchers are trying to understand the status these themes are occupying in the School's curriculum. For this purpose, it is assumed, as a key-concept that the philosophy of complexity related to the concepts of ethnoimplication and multireferentiality defended by the professor Roberto Sidinei Macedo (2002-2013), and the tips from Cartography Method, analyzed by the researcher Virginia Kastrup (2015), forming qualitative and methodological procedure. As a temporal point, this idea comes from the analyses of the "Curricular Reconstruction Project" (2004), and represented the transformation from a disciplinary curriculum to a transdisciplinary modular formation proposing. It considers, by this way, the performance of the first Teachers' Selective Exam, attended in 2016, that is linked to the knowledge area of the body's studies with focus in "Popular, Native and Afro-Brazilian Dances" that are known as "Curriculum Acts" (MACEDO, 2013). In this sense, it analyses the curriculum (2004), the PPT (2009) and the Official Opinion established by "Curriculum Guidelines for Higher Education", trying to understand how the Institution is inserting these studies considering the voices of researchers and teachers related to this propose. In this perspective, it is shown that many of them find themselves in a "no way", living their aspirations and having to admit these knowledges as "smuggling" in favor of a teaching that officially recognizes the popular dances as producing knowledges. Lastly, it signalizes that the role of the curriculum managers, the students and teachers, endorsed by the new modular curricular structure of the school, it is calling these voices to amplify the opening of new fields in the research of the popular dances' teaching in the context of the higher education in Bahia.

**Keywords:** Popular Dances. Multireferentiality. Curriculum Acts. Higher Education.

## LISTA DE FIGURAS<sup>1</sup>

Figura 1 – Dança(s) populare(s), brinquedo de gente grande.....	2
Figura 2 – O brincador e o dançarino.....	18
Figura 3 – Cavalo Marinho .....	26
Figura 4 – Bumba-meu-boi.....	26
Figura 5 – Dama do Paço.....	26
Figura 6 – Identidade(s) e diversidade(s).....	44
Figura 7 – UFBA – Deusa Mãe do Ensino Superior – A Roma Negra.....	50
Figura 8 – Os Atos de Currículo .....	97
Figura 9 – O Dragão.....	102
Figura 10 – Três Meninas do Brasil.....	112
Figura 11 – Diana do Pastoril, primeira Menina do Brasil.....	116
Figura 12 – Caboclinha, segunda Menina do Brasil .....	121
Figura 13 – Guerreira Afro, terceira Menina do Brasil .....	128
Figura 14 – Transgressão ou mudança.....	134
Figura 15 – Contrabando e descaminho .....	139
Figura 16 – A Rainha e o Caboclo de Lança .....	143
Figura 17 – Porteiras abertas, a Calunga e a Dama do Paço .....	149
Figura 18 – A Calunga e a Dama do Paço .....	151
Figura 19 – O Cortejo.....	157
Figura 20 – O homem do balaio .....	161
Figura 21 – Caboclo de lança.....	161
Figura 22 – Mulher buchuda.....	162
Figura 23 – A Sereia .....	162
Figura 24 – Iemanjá .....	163
Figura 25 – Denny, o brincante .....	163

---

<sup>1</sup> As figuras presentes nas ilustrações dessa dissertação são xilogravuras criadas originalmente para pesquisa pelo artista Severino Borges. Borges nasceu em Escada e cresceu na pacata cidade de Bezerros, em Pernambuco, brincando e jogando bola na rua, subindo em árvores, pulando muros e fugindo da mãe para ouvir histórias cantadas nas feiras da cidade. Ele viveu a liberdade de outros tempos. Era o auge da literatura de cordel – uma mistura de jornalismo rústico e romanceiro da caatinga – que determinou a identidade cultural de gerações de brasileiros. Entre eles Severino, que teve na forte presença paterna o alicerce de sua formação moral e artística. O pai é o xilogravador Amaro Francisco. O talento na arte de cortar a madeira vem de família. A mãe, Dona Nena, talha as próprias matrizes. O mesmo acontece com outros parentes. O precursor é o tio J. Borges, o poeta popular que o sobrinho admira e de quem tem orgulho desde pequeno. (Informado pelo autor em 06/10/2016).

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>19</b>
<b>1 DANÇA(S) POPULAR(ES) NO PLURAL: BRINQUEDO PARA OS MESTRES</b> ...	<b>27</b>
1.1 UMA PESQUISA QUALITATIVA EM CONEXÃO COM AS PISTAS DO MÉTODO DA CARTOGRAFIA .....	34
<b>1.1.1 Currículo para dança tem carne e alma</b> .....	<b>38</b>
1.2 CURRÍCULOS DO PASSADO E O CURRÍCULO DO FUTURO NA PERSPECTIVA DO SOCIÓLOGO MICHAEL YOUNG (1915-2002) .....	39
1.3 DE QUE CURRÍCULO ESTAMOS FALANDO? QUESTÕES PERTINENTES À FORMAÇÃO EM DANÇA .....	45
<b>2 ESCOLA DE DANÇA DA UFBA: DEUSA MÃE DO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL – PASSOS DO PASSADO</b> .....	<b>51</b>
2.1 O CAMINHO DO MEIO .....	60
<b>2.1.1 Folclore e Cultura Popular: processos em hibridação</b> .....	<b>65</b>
2.2 PROJETO DE RECONSTRUÇÃO CURRICULAR DA ESCOLA DE DANÇA DA UFBA: UMA NOVA PERSPECTIVA PARA A INSERÇÃO DAS DANÇAS POPULARES .....	69
2.3 (RE)CÔNCAVO E (RE)CONVEXO: UMA VISITA INTERCRÍTICA À ESTRUTURA CURRICULAR DA ESCOLA DE DANÇA DA UFBA .....	73
<b>3 DOS DESCAMINHOS AOS ATOS DE CURRÍCULO: ETNOIMPLICAÇÃO E MULTIRREFERENCIALIDADE NO CURRÍCULO DA ESCOLA DANÇA DA UFBA</b> .....	<b>98</b>
3.1 VOZES (IN) VISÍVEIS QUE VÊM DE DENTRO: CONHECENDO A NOÇÃO DE NEGATIVIDADE .....	103
3.2 ENTRE TRUPÉS E BARRAVENTOS, AS “TRÊS MENINAS DO BRASIL”: A VOZ DAS DOCENTES .....	113
<b>3.2.1 Primeira Menina do Brasil – Eloísa Domenici (2004)</b> .....	<b>117</b>
<b>3.2.2 Segunda menina do Brasil – Daniela Amoroso (2010)</b> .....	<b>122</b>
<b>3.2.3 Terceira Menina do Brasil – Lara Machado (2013)</b> .....	<b>129</b>

<b>3.2.4 Reflexões sobre as falas das “Três Meninas do Brasil” .....</b>	<b>131</b>
3.3 ATOS DE CURRÍCULO: TRANSGRESSÃO OU MUDANÇA?.....	135
3.4 ENTRE CONTRABANDO E DESCAMINHO, AS FIGURAS DO MARACATU NAÇÃO FAZEM A FESTA NO TERREIRO!.....	140
3.5 PORTEIRAS ABERTAS: A CALUNGA E A DAMA DO PAÇO.....	150
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>158</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>164</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>167</b>
<b>APÊNDICE.....</b>	<b>213</b>



Figura 2– O brincador e o dançarino  
Fonte: Severino Borges (2016)

## INTRODUÇÃO

A dança sempre foi um dos meus brinquedos preferidos. Nasci no ano de 1971 no bairro dos Prazeres, na cidade de Jaboatão dos Guararapes-PE, uma cidade vizinha a Recife. O quintal dos meus avós maternos era numa casa em frente à estação de trem chamada Estação Prazeres, onde meu avô, maquinista, transportava derivados de cana-de-açúcar do interior de Pernambuco para o centro do Recife.

O terreiro de chão batido da casa da minha avó, dona Zezé Costureira, e do meu avô, seu Amaro Maquinista, era o meio das rodas, dos cantos, do cheiro de comida de panela grande, do café torrado em tacho, do pilão para bater torresmo, da cachaça e dos sabores do melaço de cana-de-açúcar. No quintal da casa convivi com grupos de maracatus, caboclinho, bumba-meu-boi, coco de roda, presentes nos ciclos festivos e religiosos da região. Ali, como brincador, fui aprendendo os passos das danças populares nos primeiros anos de minha infância.

Meus avós receberam durante anos seguidos essas manifestações no terreiro da casa onde se apresentavam grupos de dança, teatro popular e batucadas, vindos do interior de Pernambuco, para brincar o carnaval em Recife. Esses grupos pernoitavam no terreiro e no dia seguinte partiam rumo ao centro do Recife para realizar suas apresentações. Nas minhas memórias de menino o terreiro da minha casa estava sempre repleto de caboclos de lança, reis e rainhas, calungas, damas do paço, bonecos animados e bichos fantásticos<sup>2</sup>.

Nas comemorações realizadas na comunidade e na Escola Estadual Filipe Camarão, onde realizei o ensino fundamental como estudante de escola pública, eu era considerado dançador dos bons. Das festas da comunidade e da escola para me integrar em grupos de danças populares em Recife foi um passo, um trupé, uma tesoura e um contratempo<sup>3</sup>.

Um dia ainda vou dançar na cidade! - dizia para meus irmãos. Quando adolescente, aos 15 anos, me interessei em dançar na “cidade”, assim é chamado

---

<sup>2</sup>Refere-se aos personagens presentes nas danças populares de Pernambuco.

<sup>3</sup>Refere-se à nomenclatura popular de passos específicos das danças populares como, por exemplo, o trupé do Cavalo Marinho.



até os dias atuais o centro do Recife nas comunidades e bairros vizinhos da capital.

Em meados da década de 1980 ingressei no Grupo de Dança e Teatro Retornança - Dayse Lys Caraciolo Maia (Recife, 1986), grupo residente do Diretório Acadêmico Estudantil da UFPE - Universidade Federal de Pernambuco, situado à rua do Hospício em um casarão antigo, no centro de Recife-PE. Nesse casarão residiam grupos de artistas e intelectuais ligados aos movimentos artísticos estudantis da época engajados aos movimentos sócio-político-culturais em vigência entre as décadas de 1980 e 1990 na cidade.

Nesse grupo aprendi e experimentei os passos das danças populares da Região Nordeste, compreendendo-os como uma possibilidade de formação profissional.

A coreógrafa do grupo Retornança, Dayse Caraciolo, uma das dançarinas pioneiras do Balé Popular do Recife, tinha admiração pelas danças do interior, especialmente as das regiões da Zona da Mata e Agreste Pernambucano, coletando sequências de movimentos e estéticas presentes nos grupos tradicionais de caboclinhos, de maracatu e grupos de bumba-meu-boi e incentivando os dançarinos a realizar pesquisa de movimentos em territórios onde ocorriam essas manifestações no entorno da cidade.

As inquietudes e desejos da juventude me levaram a buscar outros movimentos. Recife estava recebendo as influências da dança moderna, no início na década de 1990, e nesse período participei no grupo de teatro popular "Vanguarda Teatro Produções", dirigido por Claudiné de Abreu (BILLÉ ARES, 1988). Emergiam grupos e movimentos voltados para a pesquisa e produção cênica de espetáculo de dança moderna em diálogo com as danças populares, naquele contexto e a minha participação numa dessas experiências foi marcante na minha formação. Um grupo de dançarinos populares pertencentes ao elenco fixo do Balé Popular do Recife (1976) criou o "Balé Brincantes de Pernambuco", dirigido pelos coreógrafos Alexandre Macedo e Fátima Monteiro, fundado em 1988. Ingressei nesse grupo em 1990 e permaneci atuando nele até a minha vinda para Salvador, em 1993.

Migrei para Salvador e, após participar de montagens atuando como dançarino, me interessei em buscar formação profissional acadêmica com a intenção de ingressar na Escola de Dança da UFBA. Foram muitos caminhos e

descaminhos percorridos como dançarino e professor de danças populares nas terras do Dendê & Dengo<sup>4</sup>. A partir de 1994, passei a realizar experiências profissionais atuando para coreógrafos e diretores teatrais, como José Possi Neto, Lia Robatto, Marcelo Moacyr, Meran Vargens, Carmen Paternostro, David Iannitelli, Clyde Morgan, Mestre King, Tânia Bispo, Margarete Conrado, Ricardo Biriba, Amélia Conrado, Roberto Leão, Giovani Luquinni, Fátima Suarez, Tina Leiro, João Perene, dentre outros. Estes artistas, coreógrafos e professores me deram régua e compasso para misturar minha formação de dançarino popular com técnicas de dança moderna e contemporânea na Bahia.

Em 1996 ingressei no curso profissionalizante da Escola de Dança da FUNCEB - Fundação Cultural do Estado da Bahia, onde pude ampliar conhecimentos entre as danças populares e as experiências vivenciadas com dança contemporânea presente em Salvador.

A minha atuação como professor de danças populares em Salvador começou a se afirmar em projetos socioculturais como Projeto Axé, Fundação Cidade Mãe e Projeto Ilê Ori, que resultaram em variados espetáculos profissionais. O tempo de maturação e a sistematização dos processos dessas experiências artísticas e educativas contribuíram cada vez mais para que este fazer-sentir-pensar fosse adotado como práticas de vida levado a cabo para realizar experiências que partiram dos projetos realizados nas periferias de Salvador e foram sistematizados em projetos sociais, seguindo para outros estados.

Nessa itinerância realizei experiências que me sinalizaram a importância de desenvolver metodologias que partissem das danças populares regionais locais em Salvador, indo buscar também estudos de outras danças brasileiras, como as danças regionais do Recôncavo Baiano, as danças indígenas do Amazonas, do bumba-meu-boi do Maranhão e outras danças, como as cirandas de Manacapuru-AM, carimbó de Belém do Pará, presentes do Norte do país.

Nesse contexto passei a atuar como arte educador no MIAC - Movimento de Intercâmbio Artístico Cultural pela Cidadania, coordenado pela professora Maria Eugênia Milet (2000 e 2005). Foi justamente por meio dessa experiência que

---

<sup>4</sup> Nome poético presente na dramaturgia teatral de Salvador para se referir à Bahia. "Dendê & Dengo" - Espetáculo de teatro – direção e montagem: Carmem Paternostro, 1992.

passei a reconhecer o potencial das danças populares na educação para a cidadania.

Ingressei na Universidade (1999-2005) cursando Bacharelado e as minhas experiências anteriores como professor levaram-me a optar pelo Curso de Licenciatura em Dança. As experiências desenvolvidas entre movimentos artísticos e socioculturais, conhecimentos adquiridos entre a Escola de Dança da FUNCEB e a Escola de Dança da UFBA foram determinantes para minha afirmação como profissional de danças populares.

Reconhecendo contribuições valiosas em relação aos estudos das danças da cultura popular baiana, na prática da professora regente, Neuza Saad (Bebé, 2003), continuei minha trajetória no sentido de identificar possibilidades para o aprofundamento de pesquisa sobre esse campo de conhecimento fora do contexto acadêmico. Fora da Universidade realizei, produções e criações de espetáculos profissionais articulando minhas experiências de campo, criando a Cia. Sumo da Dança (2002 a 2005) e o Movimento Cultural Eu Quero é Prova (2005 a 2010). Por outro lado, me questionava sobre a forma como eram estudadas as danças populares na Escola de Dança da UFBA.

Após a conclusão do Curso de Licenciatura em Dança busquei localizar instituições nas quais fosse possível desenvolver práticas que possibilitassem procedimentos metodológicos considerando os saberes e modos de fazer dessas danças, reconhecendo o que costumo chamar nesse processo de itinerâncias.

Em 2008, assumi o cargo de professor da disciplina DPR - Danças Populares Regionais na Escola de Dança da FUNCEB e, nesse processo, foram ampliadas pesquisas e práticas para uma nova perspectiva de estudo dessas danças elaborado por uma equipe multidisciplinar de professores envolvidos com o ensino e pesquisa das danças populares e afro-brasileiras dessa Instituição. Uma mudança significativa ocorreu nesse processo. A disciplina, anteriormente denominada Danças Populares Regionais passou a ser denominada Estudo das Danças Populares Brasileiras, na perspectiva de ampliar a pesquisa dessas danças nessa instituição.

A continuidade e atuação por oito anos como professor/coreógrafo nessa escola me levou a experimentar, avaliar e reafirmar práticas pedagógicas possíveis de serem aplicadas em diferentes contextos.

Nesse período passei a atuar também no projeto Caravana das Artes, promovido em parceria com o MINC - Ministério da Cultura do Brasil e o UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a Infância, desenvolvido pelo Instituto MPUMALANGA-SP, voltado para formação de professores de artes para a rede municipal de ensino, atuando em territórios de identidades culturais do Brasil, com ênfase nas populações tradicionais indígenas, povos ribeirinhos, movimentos quilombolas e comunidades presentes na região do semiárido brasileiro. O Instituto, além da formação de professores, promove pesquisa das manifestações culturais brasileiras como estratégia metodológica para inclusão desses saberes para a rede municipal de ensino.

A partir da minha entrada no PPGDANÇA - Programa de Pós-Graduação em Dança, UFBA (2014/2016) venho buscando aprofundar minha trajetória com a intenção de realizar pesquisa científica para a área da Dança, buscando colaborar com a abertura de discussões que envolvem processos de estudos das danças populares no ensino superior.

No decorrer desses estudos o contato atualizado com a produção de conhecimentos sobre o assunto me conduziu a organizar o fluxo da pesquisa e refletir sobre a inserção das danças populares na Escola de Dança da UFBA, definindo o objeto da pesquisa por meio de questões que envolvem especificamente a construção de currículos e epistemologias em Dança que colaborem para a inserção desses estudos na Universidade.

No Capítulo I apresento a justificativa pela escolha do termo Dança(s) Popular(es) no plural, revelando uma origem poética na qual, para os mestres da cultura popular, essas danças são consideradas "*brinquedo de gente grande*". São apresentados assuntos relacionados às novas perspectivas conceituais sobre essas danças na contemporaneidade, em contexto de ensino superior, e as escolhas metodológicas da pesquisa para argumentar a inserção desses saberes por meio da filosofia da complexidade, da etnoimplicação e da multirreferencialidade defendidas pelo professor Roberto Sidnei Macedo (2002-2103) e as pistas do método da cartografia, propostas pela pesquisadora Virgínia Kastrup (2015). Apresento ainda questões que envolvem a construção de currículos em diferentes contextos e questões pertinentes à formação em Dança em nível superior.

No Capítulo II o tema central é “*Escola de Dança da UFBA – Deusa mãe do ensino superior no Brasil – Passos do Passado*”, em que busco traçar um breve histórico sobre o estudo das danças folclóricas no currículo do passado e apresentar reflexões sobre os conceitos de identidade(s) e diversidade(s) onde são traçados um novo perfil para compreender como os estudos das danças populares vêm se inserindo na Escola. É nesse capítulo que assuntos como processos de Híbridação Cultural (NÉSTOR GARCÍA CANCLINI, 2015) e discussões sobre Cultura Popular e Folclore ganham espaços e dão novos sentidos ao que diz respeito   inser o dos estudos das danças populares nesse contexto.

O tema “(Re)côncavo e (Re)convexo”   uma licença poética para apresentar reflexões sobre a constru o do Projeto de Reconstru o Curricular (2004) e a constru o do PPP – Plano Político Pedagógico (2009), tendo como fio condutor os indicadores estabelecidos pelo MEC - Ministério da Educa o presentes nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino superior no Brasil. Busco refletir, por meio desses documentos, a inser o das danças populares na atual estrutura curricular da Escola de Dança da UFBA.

Apresento como marco lógico para a análise bibliográfica da pesquisa a publica o de pareceres que estabeleceram a constru o de currículos de Dança em nível nacional, e a publica o dos documentos específicos que se referem   constru o do novo currículo da Escola de Dança da UFBA, destacando-se na pesquisa três documentos. São eles:

- 2003 – Parecer do Conselho Nacional de Ensino e Conselho de Ensino Superior (CNE/CES 67/2003), homologado pelo Ministério da Educa o, respectivamente, em 2 de junho de 2003, aprovados nos termos da Resolu o de 12 de fevereiro de 2004, apresentando indicadores oficiais para a constru o de currículos dos cursos de gradua o em Dança.
- 2004 – O Projeto de Reconstru o Curricular da Escola de Dança da UFBA.
- 2009 – O Plano Político Pedagógico–PPP da Escola de Dança da UFBA, constituído a partir da implementa o do Projeto de Reconstru o Curricular.

No Capítulo III a poesia do cantor e compositor baiano Moraes Moreira (1989) é a licença poética que conduz o assunto “As Três Meninas do Brasil”, tendo a análise das entrevistas, questionários e/ou depoimentos de pesquisadores e docentes para apresentar experiências que já incluíram práticas pedagógicas sobre esses assuntos, por meio das possibilidades que novo currículo da instituição vem instituindo.

Apresento temas como “*Porteiras Abertas*”, inspirado no pensamento metafórico “da porteira pra dentro, da porteira pra fora”, defendido pela pesquisadora Inacyra Falcão dos Santos (2002), em que foram especificamente analisadas as entrevistas e/ou questionários dos gestores do currículo e pesquisadores e docentes das danças populares que atuaram e ainda atuam na Escola.

Nessa trajetória apresento reivindicações desses pesquisadores e docentes que, a meu ver, culminaram com a realização do concurso para professores de dança realizado em junho de 2016, indicando a área de conhecimentos referentes aos Estudos do Corpo com ênfase em Danças Populares, Indígenas e Afro-Brasileiras.

Associando essas docentes às personagens de um cortejo de Maracatu Nação, apresento suas falas para discutir a inserção dos estudos dessas danças na Escola, como presume o referido concurso, considerando o conceito de Atos de Currículo (MACEDO, 2013).

Por fim, volto nas minhas memórias ao quintal da casa da infância, ao quintal dos cheiros e sabores da rapadura, cachaça e pimenta. Volto afetivamente ao quintal de onde se via a Estação de Trem Prazeres, para refletir sobre os processos de inserção dos saberes provenientes das danças populares. Numa licença poética, esse brincante dançador, convida professores, mestres e pesquisadores para “*armar um cortejo*”, e cantando versos em cordel, anunciar outras perspectivas sobre a inserção das danças populares nessa “*nova estação*”, Escola de Dança da UFBA.



Figura 3 – Bumba-meu-boi  
Fonte: Severino Borges (2016)



Figura 3 – Cavalo Marinho  
Fonte: Severino Borges (2016)



Figura 4 – Dama do Paço  
Fonte: Severino Borges (2016)

## 1 DANÇA(S) POPULAR(ES) NO PLURAL: BRINQUEDO PARA OS MESTRES

E mesmo o pedante mais insípido brinca, sem o saber, de maneira pueril, não infantil, brinca ao máximo quando é pedante ao máximo. Acontece apenas que ele não se lembra das suas brincadeiras; somente para ele uma obra como essa permaneceria muda. Mas quando um poeta moderno diz que para cada um existe uma imagem em cuja contemplação o mundo inteiro submerge, para quantas pessoas essa imagem não se levanta de uma velha caixa de brinquedos? (BENJAMIM, 2002, p.102).

Para os mestres da cultura popular a dança é um brinquedo. A expressão “*brinquedo de gente grande*”, presente no título da pesquisa, é um termo utilizado na região Nordeste do Brasil para se referir às diferentes manifestações dançantes provenientes das expressões da Cultura Popular, como o bumba-meu-boi, o cavalo marinho e o maracatu, por exemplo, em que essas danças são tratadas por esses mestres com “*meu brinquedo*”, não como minha dança, meu grupo ou meu negócio.

Esta forma de se referir às danças populares, como um brinquedo, deu origem à expressão Brincantes (NÓBREGA, 2007), um termo difundido em diversas regiões do país que vem sendo reconhecido como uma convenção entre praticantes e pesquisadores dessas danças contemporaneamente. Na prática dessas expressões culturais todos os envolvidos são considerados como dançadores, cantadores, tocadores e se denominam brincantes. Nesse contexto, a “*Dança é Brinquedo!*”

Refletindo sobre a minha experiência como artista brincador e professor, nos últimos vinte e cinco anos, sinalizo que atualmente o termo danças populares é muito mais utilizado por gente da pesquisa acadêmica do que em experiências desenvolvidas, por exemplo, em escolas de ensino fundamental e grupos de danças onde o termo danças folclóricas permanece difundido. Danças populares é termo recorrente, nesse contexto, salvo nas experiências de alguns artistas, pesquisadores e docentes, que nos últimos anos vem assumindo essa convenção na tentativa de desvencilhar seus estudos de concepções que relacionam Dança Popular aos estudos do Folclore como práticas artísticas/pedagógicas.

Sobre os conceitos de Cultura Popular e Folclore, vale sinalizar que o paradigma do Folclore permanece latente nas práticas de instituições, bem como entre grupos profissionais de dança, que trabalham com esses assuntos a partir



dos calendários festivos. Essas práticas sinalizam que diversas instituições de dança e de educação ainda consideram o “dia do Folclore” como data comemorativa nacionalmente.

Nesse contexto, esse paradigma ainda encontra força por meio do que foi concebido e apontado na elaboração da Carta do Folclore Brasileiro (1951), com revisão realizada em 1995, que, em seu primeiro capítulo, ressalta que entende Folclore e Cultura Popular como sinônimos, indicando os termos como equivalentes (CARTA DO FOLCLORE BRASILEIRO, 1995, p.1).

Essa concepção folclorista vem colaborado historicamente para limitar entendimentos sobre a Cultura Popular, compreendendo-a de forma engessada e descartando as suas potencialidades na compreensão de suas dinâmicas e reconhecimento de suas traduções para o ensino superior. É nessa perspectiva que pesquisadores e docentes vêm reconhecendo e assumindo os indicadores apresentados pela UNESCO<sup>5</sup> – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, ao preconizar que “existem tantas culturas no Brasil quantos sejam os grupos que as produzem” (UNESCO, 2005, p. 3), abrindo discussões sobre a inserção de temas como estudos das Identidades e Diversidades.

Se, por um lado, a Carta do Folclore Brasileiro em sua última revisão (1995) ainda considera Cultura Popular um equivalente do Folclore, por outro, a Convenção da UNESCO – Sobre a proteção e promoção da Diversidade das Expressões Culturais, relativo ao exercício dos direitos culturais e em particular, na Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural (UNESCO, 2005), apresenta uma nova concepção que considera, dentre outros aspectos, o reconhecimento do termo Cultura Popular como premissas para compreensão da heterogeneidade e multirreferencialidade presentes nas manifestações culturais brasileiras.

---

<sup>5</sup>Convenção da UNESCO – Referindo-se às disposições dos instrumentos internacionais adotados pela UNESCO relativos à diversidade cultural e ao exercício dos direitos culturais, em particular a Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural, de 2001, adota, em 20 de outubro de 2005, a presente Convenção: Afirmando que a diversidade cultural é uma característica essencial da humanidade, refere-se à multiplicidade de formas pelas quais as culturas dos grupos e sociedades encontram sua expressão. Tais expressões são transmitidas entre e dentro dos grupos e sociedades. A diversidade cultural se manifesta não apenas nas variadas formas pelas quais se expressa, se enriquece e se transmite o patrimônio cultural da humanidade mediante a variedade das expressões culturais, mas também através dos diversos modos de criação, produção, difusão, distribuição e fruição das expressões culturais, quaisquer que sejam os meios e tecnologias empregados. (Texto oficial ratificado pelo Brasil por meio do Decreto Legislativo 485/2006, p. 3-6).

Sinaliza também que a Cultura Popular “assume formas diversas através do tempo e do espaço, e que essa diversidade se manifesta na originalidade e na pluralidade das identidades, assim como nas expressões culturais dos povos e das sociedades que formam a humanidade” (UNESCO, 2005, p. 3).

Concordando com a Convenção da UNESCO (2005), considero que, em contexto de contemporaneidade, não podemos afirmar Cultura Popular apenas como uma prática singular do Folclore, nem tão pouco compreender que dança popular no singular é sinônimo de danças populares no plural.

Nesse sentido, a pesquisadora Amélia Conrado (2016), esclarece que o termo “Dança Popular no singular é compreendido como um conceito aglutinador que identifica uma forma particular de expressão e pertencimento e o termo danças populares” (CONRADO, 2016, questionário respondido ao autor) e o termo no plural, é compreendido como um coletivo de estudos para expressar:

(...) a diversidade das formas e manifestações de sua existência e potencialidades na produção de saberes e conhecimentos formativos que precisam ocupar um lugar de prioridade na formação de professores e dançarinos” (CONRADO, 2016, questionário respondido ao autor).

Compreendo o ensino das danças populares como processos de tradução das expressões culturais populares brasileiras, considerando a abordagem das suas diversas matrizes estéticas, modos de fazer, apreender, divulgar e produzir conhecimentos em diferentes contextos. Considero ainda que o estudo dessas danças é reivindicado também como uma atitude política que visa à reflexão crítica sobre processos hegemônicos de ensino para afirmar a abertura de novos campos de pesquisa e sua inserção como potencialidade produtora de saberes para a área da Dança.

Para este fim assumo, no corpus teórico da pesquisa, a filosofia da complexidade, da etnoimplicação e da multirreferencialidade, defendidas pelo professor Roberto Sidnei Macedo (2004), como premissas para a construção de estruturas curriculares para área da Dança na contemporaneidade. Sobre a filosofia da complexidade, da etnoimplicação e da multirreferencialidade, Macedo<sup>6</sup>

---

<sup>6</sup> Roberto Sidnei Macedo é Doutor em Ciências da Educação pela Universidade de Paris Vincennes à Saint-Denis e Professor Adjunto da Universidade Federal da Bahia; leciona as disciplinas Currículo e Etnopesquisa Crítica nos programas de Pós-Graduação em Educação dessas universidades. É coordenador da Linha de Pesquisa Currículo e Tecnologia da Informação e da

(2004) esclarece que:

A multirreferencialidade se configura numa epistemologia da pluralidade que, criticando os sistemas que se querem monorreferenciais, convoca olhares diversos para compreendermos situações e objetos complexos, através de operações dialógicas e dialéticas. Parte da premissa de que, em realidade, somos seres de linguagem, do âmbito da heterogeneidade irreduzível e que a falta e o inacabamento, marcam de forma ineliminável nossas itinerâncias e errâncias na relação com o conhecimento (MACEDO, 2004, p.123).

Considero que a filosofia da complexidade, apontada por Macedo (2004), se coaduna com os processos que busco identificar sobre a inserção do ensino das danças populares em contexto de ensino superior, bem como reverbera nos indicadores da Convenção da UNESCO (2005) ao afirmar “que a diversidade cultural é uma característica essencial da humanidade e refere-se à multiplicidade de formas pelas quais as culturas dos grupos e sociedades encontram sua expressão” (UNESCO, 2005, p. 3).

Concordando com Macedo (2004), ao referir-se a uma “configuração de epistemologia da pluralidade”, compreendo que a multirreferencialidade não é uma especificidade apenas das danças populares e, desse modo, compreendo que esse conceito pode colaborar com a afirmação que defendo sobre o estudo dessas danças na trajetória de formação do estudante de Dança.

Localizo ainda esses indicadores como uma possibilidade de revisão epistemológica, defendendo uma cosmovisão de conceitos a favor da produção de saberes que colaborem para a construção de metodologias etnoimplicadas e multirreferenciais em instituições que pretendem inserir ou já inseriram em suas estruturas curriculares esses estudos.

Para atingir este objetivo essa primeira ignição de pesquisa propiciou tomar consciência de um debate que não é recente. Nessa afirmativa, sinalizo a pesquisa da professora Daniela Maria Amoroso (2013), ao realizar um mapeamento sobre o tema entre vinte instituições de ensino superior no Brasil, apontando que houve

---

Comunicação do PPGE/UFBA e líder do Grupo de Pesquisa junto ao CNPq. Coordena o Grupo de Pesquisa FORMACCE em Aberto. Coordenador do GT de Currículo da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação - ANPED, no período 2013-2015. Tem experiência na área de Educação com ênfase em Currículos Específicos para Níveis e Tipos de Educação, atuando principalmente nas seguintes áreas: currículo; formação docente; formação; infância e educação; epistemologia da educação, etnopesquisa crítica e etnopesquisa-formação. (Coletado da lattes em 30-06-2016).

um aumento do número de cursos, de alunos e de professores no reconhecimento da Dança enquanto área de conhecimento. Entre essas vinte universidades encontra-se a inclusão de estudos relacionados às danças populares com diferentes nomenclaturas, como cita a pesquisadora:

Desse modo encontramos, dentre elas, componentes curriculares como: danças brasileiras, folclore, manifestações espetaculares brasileiras, antropologia da dança, danças das tradições populares brasileiras, cultura brasileira, cultura popular, dança e etnia, etnocologia, entre outras, foram consideradas como um leque de componentes relacionados às danças tradicionais, assim como aqueles componentes que recebem o nome da própria dança: dança - afro, capoeira, cavalo marinho, frevo, maracatu, etc. (AMOROSO, 2013, p. 54).

Compreendendo que essas diversas instituições vêm incluindo estes estudos em seus currículos, e na tentativa de multirreferencializar as análises propostas pela pesquisa, em princípio foram considerados os PPPs de dança de duas instituições de ensino superior. O Curso de Dança do Instituto de Artes da UNICAMP<sup>7</sup> - Universidade Estadual de Campinas (1985), e o Curso de Licenciatura em Dança do Departamento de Teoria da Arte e Expressão Artística do Centro de Artes e Comunicação da UFPE<sup>8</sup> - Universidade Federal de Pernambuco (2009), que já incluíram em suas estruturas curriculares nomenclaturas, metodologias e planejamentos sobre esses estudos em seus cursos de Dança.

O motivo pela escolha destas duas instituições se deu por acreditar na reflexão sobre a inserção desses saberes em instituições que apresentam práticas relevantes sobre o assunto nacionalmente. A UNICAMP foi a primeira instituição

---

<sup>7</sup> O Curso de Dança do Instituto de Artes da Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP (1985) foi escolhido por apresentar uma estrutura curricular proposta pelo Departamento de Graduação em Artes Corporais, que apresentam Projetos Políticos Pedagógicos específicos identificados por dois eixos de formação denominados de ASA I e ASA II. O plano pedagógico referente à ASA II de acordo com o PPP está relacionado às disciplinas com foco na dança popular brasileira, sinalizando que “as tradições culturais brasileiras e as estruturas advindas das Danças Populares Brasileiras são conteúdos-corpos que se irmanam com conhecimentos da antropologia, da psicologia e demais áreas das humanidades, possibilitando o alcance dos corpos periféricos e centrais de um povo do Brasil” (PPP-UNICAMP, 2005, p.13).

<sup>8</sup> O curso de graduação em Licenciatura em Dança da Universidade Federal de Pernambuco- UFPE (2009) está situado no Departamento de Teoria da Arte e Expressão Artística do Centro de Artes e Comunicação. Foi escolhido por ser uma das mais recentes universidades de Ensino Superior em Dança que pretende afirmar em sua estrutura curricular o “Estudo das Danças Tradicionais do Nordeste I e II” como trajeto formativo do estudante. Essa estrutura curricular busca equivalência de tempo de estudos com as demais disciplinas do currículo pleno da instituição (PPP DO CURSO DE LICENCIATURA EM DANÇA - UFPE, 2009, p. 5).

brasileira a assumir no currículo oficialmente os estudos das danças populares, apresentando essas práticas há mais de três décadas, e a UFPE, por ser uma das mais recentes nesse processo. Essas instituições apresentam diferentes nomenclaturas para afirmar os estudos dessas danças em seus currículos, onde a UNICAMP as intitulam “Estudo das Danças do Brasil” e a UFPE as intitulam “Estudo das Danças Tradicionais do Nordeste”.

Nessa primeira análise verifiquei que ambas as estruturas curriculares apresentam como trajeto curricular para formação de estudantes, procedimentos metodológicos nos quais estes estudos são propostos por meio de disciplinas específicas como pré-requisitos. Essa organização disciplinar se distancia da ideia de currículo etnoimplicado e multirreferencial que busco sinalizar para o ensino dessas danças em contexto de ensino superior. Além disso, ao considerar a filosofia da complexidade, seria necessário estar presencialmente implicado com estas duas instituições.

Sinalizo, porém, que de acordo com seus PPPs ambas vêm colaborando significativamente para ampliar práticas e discussões sobre a inserção das danças populares, bem como outras instituições que já incluíram esses assuntos oficialmente em suas estruturas curriculares.

Ao considerar esses estudos dentro de estruturas curriculares modulares transdisciplinares optei pela análise dos cursos de graduação propostos pela Escola de Dança da UFBA, a partir de 2004. Essa escolha se deu por estar implicado nesse contexto e pela importância histórica que essa Escola representa como primeira instituição de ensino superior de dança do país, assim como instituiu o primeiro curso de pós-graduação especificamente em Dança da América Latina e vem apresentando uma nova proposta curricular por meio do Projeto de Reconstrução Curricular (2004).

Nessa perspectiva apresento como uma das primeiras problemáticas da pesquisa a seguinte questão:

- Considerando a implementação do novo currículo da Escola de Dança da UFBA, como o ensino das danças populares vem se inserindo nessa nova organização de estrutura curricular?

Essa questão abre uma discussão entre o ensino das danças folclóricas no antigo currículo da Escola e a reivindicação de normatização do estudo das danças

populares no espaço gerado pelos estudos das identidades e das diversidades como perspectiva de inserção dessas danças na nova estrutura curricular. No entanto a pesquisa busca refletir também sobre os processos que favoreceram descontinuidade e invisibilidades desses saberes como potencial formativo na trajetória de graduação do estudante de Dança.

Apresentar novos conceitos e epistemologias a favor da construção de conhecimentos etnoimplicados e multirreferenciais é um dos objetivos da pesquisa por meio da afirmação de processos de reinvenção, tradução e resistência dessas danças ao longo da história desta instituição.

Sobre invisibilidades, vale ainda uma reflexão que o sociólogo Boaventura de Souza Santos (2007) em seu ensaio “Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes” (2007) reflete. Nesse sentido, diz que:

O pensamento moderno ocidental é um pensamento abissal. Consiste num sistema de distinções visíveis e invisíveis, sendo que as invisíveis fundamentam as visíveis. As distinções invisíveis são estabelecidas através de linhas radicais que dividem a realidade social em dois universos distintos: o universo ‘deste lado da linha’ e o universo ‘do outro lado da linha’. A divisão é tal que ‘o outro lado da linha’ desaparece enquanto realidade, torna-se inexistente, e é mesmo produzido como inexistente. Inexistência significa não existir sob qualquer forma de ser relevante ou compreensível. Tudo aquilo que é produzido como inexistente é excluído de forma radical porque permanece exterior ao universo que a própria concepção aceite de inclusão considera como sendo o *Outro* (SANTOS, 2007, p. 3).

A Escola de Dança da UFBA, ao apresentar em seu novo PPP (2009) uma nova Organização de Componentes Curriculares Básicos Modulares, me propiciou a análise e reflexão sobre a trajetória do processo de reconstrução curricular, sinalizando que a instituição considera como marco zero a transposição de um modelo curricular proposto por esquema de grade curricular disciplinar para um modelo de curso modular transdisciplinar iniciada em 2001, efetivado em 2004 e aprovado pelo colegiado da instituição em 2005. São quinze anos dessa nova proposta curricular instituída na Escola de Dança da UFBA.

Desse modo a Escola vem ampliando a abertura de novas experiências em campos de pesquisa, nesse contexto, como por exemplo, a realização de concursos para docentes realizados em 2016 que incluiu como normativa do concurso o estudo dessas danças. Nesse contexto, é pertinente reconhecer que

este processo já vinha se estabelecendo por meio das intervenções e reivindicações de artistas, pesquisadores, docentes e alunos antes mesmo da implementação do Projeto de Reconstrução Curricular (2004).

A partir do reconhecimento dessa complexidade apresento como fio condutor da pesquisa o seguinte objetivo:

- Analisar quais são os referenciais epistemológicos curriculares estabelecidos atualmente na Escola de Dança da UFBA que garantem a inserção dos estudos das danças populares na formação de estudantes de Dança.

Levando em consideração que o novo currículo da Escola apresenta como um dos indicadores:

(...) a necessidade de uma competência de atuar no atual estado de multiculturalismo, interdisciplinaridade e pluralismo de formas e abordagens artísticas que marcam a contemporaneidade, e que igualmente demandam uma reflexão sobre os propósitos, métodos e conteúdos da pedagogia da dança (UFBA, 2004, p.12).

Compreendo então que o que nos é indicado no currículo, oficialmente só ganha “*corpo-carne-alma*” através da fala e da prática dos implicados nesse processo. Nessa perspectiva, a metodologia da pesquisa se desenha como pesquisa qualitativa qualificada em diálogo com as pistas do método da cartografia, como veremos a seguir.

## 1.1 UMA PESQUISA QUALITATIVA EM CONEXÃO COM AS PISTAS DO MÉTODO DA CARTOGRAFIA

Para o professor Macedo (2009), pesquisas qualitativas qualificadas justificam procedimentos de estudos que consideram a etnoimplicação e a multirreferencialidade como referência epistemológica e, nessa perspectiva, esclarece que:

As pesquisas qualitativas miram com interesse e disponibilidade para experimentar a aventura pensada da multirreferencialidade e da intercítica, refinando a cada experiência sócio-epistemológica conquistando o *rigor outro* que deseja se afirmar praticando uma política de conhecimento relacional. Pertencimento e afirmação estão incluídos aí como valores que produzem no momento as trilhas do novo rigor (MACEDO, 2009, p. 82-83).

Sinaliza que o qualitativo é um analisador epistemológico, ontológico e social com toda sua potência crítica e desveladora, que tem como direção revelar opções e ideários para tratar a produção do conhecimento que pesquisadores realizam em níveis de emergência dos sujeitos humanos. Destaca-se nesse contexto premissas para a construção dessa metodologia favorecendo a emergência e o reconhecimento do termo *implicação* no campo dos objetos da pesquisa científica:

A implicação sempre foi um desconforto presente no exercício da racionalidade científica de inspiração objetivista. Diferente desta visão formalista, em alguns âmbitos ditos pós-formais, os processos implicacionais, ao invés de serem expurgados, são reconhecidos como conteúdo e fonte de análises significativas, portanto são “dados” integrantes e constitutivos dos fenômenos humanos e objeto desejável de análises face à intensidade existencial que traz para a análise do conhecimento, onde ela própria (a implicação) se torna parte integrante (MACEDO, 2004, p. 159).

Ao considerar as características metodológicas da pesquisa qualitativa qualificada, em perspectivas de desenvolvimento de etnopesquisas críticas implicadas como premissa multirreferencial, o professor sinaliza que essas se “abrem à pluralidade das referências, à alteridade, ao multiculturalismo, às contradições, ao dinamismo, dentre outros aspectos” (MACEDO, 2004, p. 94).

É esse um dos sentidos que busco apontar como pistas presentes nos conceitos da etnoimplicação e da multirreferencialidade, identificando onde se coadunam com o método da cartografia (KASTRUP, 2015). As Pistas do Método da Cartografia apresentam, como referência para o desenvolvimento de pesquisas qualitativas, caminhos muito mais do que regras preestabelecidas na constituição de metodologias. Nesse sentido, a pesquisadora Virgínia Kastrup (2015) esclarece que:

A cartografia é um método formulado por Gilles Deleuze e Félix Guattari (1995) que visa acompanhar um processo, e não representar um objeto. Em linhas gerais, trata-se sempre de investigar um processo de produção. De saída, a ideia de desenvolver o método cartográfico para utilização em pesquisas de campo no estudo da subjetividade se afasta do objetivo de definir um conjunto de regras abstratas para serem aplicadas. Não se busca estabelecer um caminho linear para atingir um fim. A cartografia é sempre um método *ad hoc*. Todavia, sua construção caso a caso não impede que se procurem estabelecer algumas pistas



que têm em vista descrever, discutir e, sobretudo, coletivizar a experiência do cartógrafo (KASTRUP, 2015, p. 32).

E sinaliza que:

A metodologia, quando se impõe como palavra de ordem, define-se por regras previamente estabelecidas. Daí o sentido tradicional de metodologia que está impresso na própria etimologia da palavra: *metá-hódos*. Com essa direção, a pesquisa é definida como um caminho (*hódos*) predeterminado pelas metas dadas de partida. Por sua vez, a cartografia propõe uma reversão metodológica: transformar o *metá-hódos* em *hódos-metá*. Essa reversão consiste numa aposta na experimentação do pensamento – um método não para ser aplicado, mas para ser experimentado e assumido como atitude. Com isso não se abre mão do rigor, mas esse é ressignificado (KASTRUP, 2015, p. 10-11).

Segundo o Dicionário Jurídico (2015), “*Ad hoc*” é uma expressão latina, geralmente usada para informar que determinado acontecimento tem caráter temporário e que se destina para aquele fim específico, “*para esta finalidade*”, “*para isso*” ou “*para este efeito*”. Para Kastrup (2015), as pesquisas qualitativas podem constituir práticas cartográficas desde que se proponham ao acompanhamento de processos. Um dos aspectos que indicam a compreensão desse método é a concepção de estudos e pesquisas que consideram esses processos como princípio de rizoma na afirmação de conceitos que possibilitam conexões entre rede, percursos e implicações:

Eis, então, o sentido da cartografia: acompanhamento de percursos, implicação em processos de produção, conexão de redes ou rizomas. A cartografia surge como um princípio do rizoma que atesta, no pensamento, sua força performática, sua pragmática: princípio “inteiramente voltado para uma experimentação ancorada no real” (Deleuze e Guattari, 1995, p. 21). Nesse mapa, justamente porque nele nada se decalca, não há um único sentido para a sua experimentação nem uma mesma entrada. São múltiplas as entradas em uma cartografia. A realidade cartografada se apresenta como mapa móvel, de tal maneira que tudo aquilo que tem aparência de “o mesmo” não passa de um concentrado de significação, de saber e de poder, que pode por vezes ter a pretensão ilegítima de ser centro de organização do rizoma. Entretanto, o rizoma não tem centro (KASTRUP, 2015, p. 10).

A escolha por analisar processos de inserção das danças populares no ensino superior é considerada como uma atitude a favor do reconhecimento das práticas e da implicação de pesquisadores e docentes no contexto de construção e aplicação curricular da Escola de Dança da UFBA. Busco compreender criticamente a trajetória do estudo das danças folclórica no passado da instituição

em contraponto com as novas perspectivas de estudos para a afirmação das danças populares como normativa do currículo instituídos contemporaneamente.

Se por um lado a filosofia da complexidade, da etnoimplicação e da multirreferencialidade, sinalizada por Macedo (2004), me permite compreender a necessidade de uma revisão epistemológica sobre o currículo da Escola de Dança da UFBA na perspectiva de processos de inserção do estudo das danças populares, por outro lado o método da cartografia, apontado por Kastrup (2015), me permite compreender essa experiência como uma dinâmica processual, reconhecendo-se que é necessário compreender que “*o currículo tem vida, e se move*”, “*o currículo tem carne e alma*” (MACEDO, 2004, p. 258-259).

Ao aproximar os indicadores metodológicos da pesquisa qualitativa qualificada com as pistas do método da cartografia, compreendo as epistemologias e as práticas dessas danças na Escola sinalizando-as como uma processualidade em movimento, mais do que a sua representação como um objeto especificamente instituído.

A noção de etnoimplicação apontada por Macedo (2004) torna-se relevante no processo da pesquisa ao considerar a “*voz do outro*”, o conhecimento de quem participa da produção de saberes implicado no processo. Nesse sentido, Macedo (2004) esclarece que:

O conhecimento do “outro” é destacado não apenas para que sua presença seja celebrada, mas também para que se faça a necessária interrogação crítica das ideologias que contém, dos meios de representação que utiliza e das práticas sociais subjacentes que confirma. Nestes termos, concordam que o discurso da vida cotidiana também aponta para a necessidade de os educadores verem a escola como esferas culturais e políticas ativamente engajadas na produção da voz e na luta pela voz (MACEDO, 2004, p. 261).

As vozes dos pesquisadores e docentes das danças populares que estiveram e estão implicados na construção desses saberes na Escola de Dança da UFBA, revela para a pesquisa um processo de análise curricular subjetivamente por meio de desnudamentos.

Chegar “*despido*” das minhas experiências como pesquisador e praticante das danças populares é uma escolha política para poder “*vestir*” as roupas usadas como “*um presente dado por irmãos e irmãos mais velhos*” da instituição. Roupas que vêm imbricadas de memórias, historicidades, pertencimentos,

contextualizações, implicações, sentidos e significados diversos.

Às vezes, para quem as usou antes, essas roupas se tornaram demasiadamente apertadas criando certos incômodos entre os fios, pontos, curvas, cavas e decotes. Por outro lado, quem as usou depois de algumas reformas, essas estiveram tão confortáveis como quem calça um par de sapatos que foi amaciado rigorosamente pela “*dura caminhada*” de quem muito já dançou nesse terreiro e prefere ainda continuar dançando descalço, no sentido de resistência, resiliência e liberdade.

### 1.1.1 Currículo para dança tem carne e alma

O professor Macedo (2004) sinaliza que para se instituir currículos multirreferenciais é necessário estabelecer reflexões sobre os objetos “como revisão epistemológica, como postura de escuta do outro e de mim próprio, como inteligência da complexidade e da temporalidade” (MACEDO, 2004, p. 257). Apresenta uma síntese da relação entre o estudo do currículo e a formação docente, sinalizando que:

Da nossa perspectiva, o currículo deve instituir, incessantemente, um dispositivo para a transformação, uma disponibilidade fundamentada e crítica para acolher os sinais e as demandas que apontam para a mudança participada (MACEDO, 2004, p. 258).

Reconhecer as instâncias do sujeito, da cotidianidade e do poder, compreendendo, desse modo, o “*currículo vivo*” como metáfora fundante, alerta também para a compreensão de que, quem pensa e propõe currículo por meio de perspectiva institucional, deve considerar que:

Uma metáfora fundante, aí, é que o currículo tem vida, e se move, conseqüentemente. Por conseqüência, é feito de encontros, interações e acontecimentos, mesmo que lastreado por um rol seletivo e organizado de conhecimentos, em geral instituídos por uma *intelligensia* e um *establishment*, que a história vem mostrando serem avessos à socialização democrática do conhecimento e à criação de condições e espaços para a inventividade emancipatória (MACEDO, 2004, p.259).

Destaca-se nessa fala uma atitude cogestada, para descartar “a noção parasitária de participação, onde atores sociais desprovidos de poderes são utilizados apenas como informantes protagonistas sem voz e vez transformadoras” (MACEDO, 2004, p. 258).

Quando Macedo (2004) se refere ao estudo do currículo sob a perspectiva da etnopesquisa crítica, avalia que “o currículo acadêmico atualmente está em crise”, apontando a necessidade de desconstrução de cânones curriculares para instituir novas concepções e estruturas como sinais positivos dos novos tempos.

Por outro lado, aponta que faz-se necessário dizer que o currículo não deve transformar-se apenas por pressões externas e/ou sustos provocados pela necessidade de adequar-se. Para Macedo (2004), o currículo deverá constituir, incessantemente, um dispositivo para a transformação. “Podemos dizer que o currículo tem carne e alma, isto é, é movido concretamente por uma visão de homem e de mundo, bem como auto-eco-organiza-se mediado por estas instâncias” (MACEDO, 2004, p. 258).

Nesse sentido, busco considerar os discursos presentes em diferentes matrizes estéticas, culturais e teóricas, por meio das práticas nos campos de conhecimento das Artes que se relacionam aos saberes provenientes da Cultura Popular. Esse processo apresenta-se como um desafio para reconhecer e instituir novos indicadores epistemológicos que busquem estabelecer discussões e reflexões sobre a inserção das danças populares no ensino superior.

## 1.2 CURRÍCULOS DO PASSADO E O CURRÍCULO DO FUTURO NA PERSPECTIVA DO SOCIÓLOGO MICHAEL YOUNG (1915-2002)

As pesquisadoras Maria Roseli Gomes Brito de Sá e Vera Lúcia Bueno Fartes organizadoras da obra “Currículo, formação e saberes profissionais: a (re) valorização epistemológica da Experiência” (2010), apresentam um artigo do sociólogo Michael Young (1915-2002) no qual esse pesquisador fala a respeito de três tendências na construção da teoria educacional e apresenta estudos sobre currículo e formação, destacando assuntos como “*currículo do passado e dos currículos do futuro*”.

Young (2010) se debruça sobre as perspectivas de construção de currículos

apontando três tendências que influenciaram a construção de estruturas curriculares em diferentes contextos de educação:

- A primeira tendência, defendida em 1971, buscou centralizar o papel do conhecimento na educação. No entanto, o currículo ficou conceituado como uma seleção de conhecimento que exprimia os interesses dos poderosos.
- A segunda tendência, localizada na filosofia da educação, rejeitou a sua tese anterior afirmando que o currículo deveria ser baseado em práticas sociais.
- A terceira e mais recente tendência considera o impacto do estudo do currículo nas ciências sociais.

O sociólogo esclarece que essas três tendências delinearão dois esquemas que se estabeleceram, geralmente, como premissas para a construção de currículos em instituições de ensino, incluindo-se aí o ensino superior, considerando como indicadores epistemológicos as noções de insularidade e hibridação.

O primeiro esquema pautado na noção de insularidade<sup>9</sup> apresenta características estruturais em que estabelece a construção de estruturas curriculares pela aplicação sistemática de matérias, apostando numa ordem cronológica de estudos fragmentados e aplicados de disciplinas como pré-requisitos, isolando conhecimentos e saberes. Este modelo, segundo o autor, esteve associado à trajetória do passado desde a criação dos laboratórios de pesquisa que foram instituídos entre os séculos XVIII e início do século XIX<sup>10</sup>.

---

<sup>9</sup> O primeiro esquema sinaliza que o termo insularidade (do latim 'insularis') pode ter o sentido tanto de adjetivo quanto de substantivo ou de verbo. No primeiro caso, diz-se de quem vive numa ilha ou ínsula, ou do que a ela pertence. No caso da acepção como verbo (do latim 'insula', ilha +suf.-ar), quer dizer "tornar ou tornar-se igual ou semelhante a uma ilha", deixar ou ficar isolado, afastado do grupo, do contato, da comunidade. O mesmo, portanto, que isolar. Também se aplica no sentido da física "colocar um corpo de forma a não transmitir a outro a passagem da eletricidade" (DICIONÁRIO PRIBERAM DA LÍNGUA PORTUGUESA, 2016).

<sup>10</sup> O currículo baseado nas matérias, elaborado no início do século XIX, tinha uma credibilidade, não somente por causa da sua associação com as instituições da elite, mas também por ser baseado em mais três princípios fundamentais que não foram necessariamente explícitos durante essa época e, talvez, ultrapassando o contexto histórico específico. Foram eles: a) aceitar uma separação clara entre o conhecimento desenvolvido na escola e o conhecimento adquirido no cotidiano das pessoas; b) acreditar que o conhecimento desenvolvido através do currículo fica superior cognitivamente ao conhecimento cotidiano das pessoas – em outras palavras, o currículo tinha a capacidade para possibilitar às pessoas ultrapassar o conhecimento cotidiano disponível na sua experiência; e c) localizar as matérias escolares dentro das comunidades de especialistas cujos técnicos abrangem não somente as práticas docentes mas também os professores das universidades e pesquisadores (YOUNG, 2010, p. 24-25).

É nesse contexto que surgem modelos curriculares propostos por esquemas de grades curriculares aplicando matérias e disciplinas como base para construção de currículos universitários.

Young (2010) sinaliza que os modelos curriculares pautados pelo esquema da insularização constroem as possibilidades de inovação curricular e apresentam restrições como: *cruzar as fronteiras disciplinares; incorporação do conhecimento cotidiano no currículo; participação dos não-especialistas na formação do currículo*. Nesse sentido, o sociólogo afirma que seria necessário pagar um caro preço pedagógico para reconhecer que não existem fronteiras entre os conteúdos disciplinares e o conhecimento cotidiano e que atualmente ainda são estabelecidas essas fronteiras em algumas práticas pedagógicas contemporâneas.

Sinaliza ainda que um esquema insular não é fundamentalmente um princípio político, apesar da possibilidade de usá-lo para propósitos políticos. “Em outras palavras, a insularidade não favorece apenas uma lista específica de matérias e disciplinas, ela sustenta a necessidade de ter fronteiras entre vários campos do conhecimento e entre o conhecimento teórico e cotidiano” (YOUNG, 2010, p.26).

O segundo esquema é proposto por meio da noção de hibridação<sup>11</sup> e, geralmente, apresenta conteúdos e práticas para construções de estruturas curriculares, mais recentes. Sinaliza que currículos constituídos por esse esquema buscam rejeitar a noção de que as fronteiras e classificações entre as matérias e disciplinas manifestam os próprios elementos do conhecimento. Nesse sentido, os processos de construções curriculares instituídos por meio de noções de hibridação consideram como circunstâncias curriculares os interesses históricos. O sociólogo sinaliza que:

Em outras palavras, para os adeptos da hibridação, qualquer coisa

---

<sup>11</sup> O princípio da hibridação adota uma perspectiva fundamentalmente relativista do conhecimento sempre atraente aos radicais como uma base para expor o capital associado com as fronteiras e divisões encontradas no conhecimento existente. No entanto, há razões políticas específicas pela atração para os mentores de políticas educacionais atuais de um currículo baseado no princípio da hibridação: ele parece convergir para as novas metas políticas da inclusão social e responsabilização social *accountability*. A inclusão exige um reconhecimento do currículo do conhecimento e da experiência para aqueles tradicionalmente excluídos da educação formal. Igualmente, a responsabilização exige a imposição das limitações sobre a autonomia dos especialistas para definir o que constitui o conhecimento (YOUNG, 2010, p. 28-29).

combina com qualquer outra coisa... um tipo de utopia modular! (...) diz-se que o currículo baseado em hibridação não significa mais que um reconhecimento da realidade contemporânea. Ele desafia a tendência do conhecimento escolar ou teórico voltar-se para o seu próprio bem e oferece uma maneira para assegurar a significância do currículo para mais jovens. Ao mesmo tempo, por ser mais inclusivo e adaptável, o currículo baseado no princípio da hibridação parece favorecer os objetivos políticos da igualdade e justiça social (YOUNG, 2010, p. 28).

Durante a década de 1970 o princípio da hibridação nos currículos manifestou-se nas noções dos estudos interdisciplinares constituídos por meio de currículos integrados. Para Young (2010) “No tempo mais dominado pelo mercado, desde a década de 1990, manifestou-se de forma diferente com muito mais ênfase no acesso de diversos conteúdos e escolhas individuais” (YOUNG, 2010, p.30), apontando quatro exemplos práticos do princípio da hibridação:

- Os currículos modulares ou compostos das unidades;
- A aplicação do slogan pela Universidade da Indústria que a aprendizagem deve ser desenvolvida em pequenas unidades cognitivamente tragáveis bite-sized chunks;
- A incorporação no currículo da aprendizagem experiencial e do lugar do trabalho;
- Escurecer das distinções entre conhecimento acadêmico e profissional.

Voltando ao campo da construção de currículos contemporâneos, vale sinalizar que o professor Macedo (2004) aponta que atualmente vivemos um processo de hibridação cultural intenso, promovendo a construção de identidades abertas, em mudança permanente. Sinaliza que o pensamento curricular atual tem como característica a diversidade de questões que estão marcadas por um grande hibridismo, no âmbito do qual, se produzem e se entrelaçam uma pluralidade de sentidos e de culturas recontextualizados.

Desse modo, reconheço que uma proposta teórica na constituição de currículos para Dança será sempre a sombra de uma plenitude curricular por dever, quando se põe em movimento essas teorias com “*vida-carne-alma*”, por mais assombroso que possam parecer as epistemologias duras e monorreferenciais que pretendem silenciar vozes ou tornar invisíveis experiências etnoimplicadas e multirreferenciais a favor dos processos de inserção das danças populares no ensino superior.

Para Macedo (2002), um currículo etnoimplicado e multirreferencial busca

reconhecer e afirmar, acima de tudo, processos de formação em que professores sejam capazes de “transcender as restrições dos papéis convencionais, estrilhando estereótipos, encorajando a consciência crítica, gerando novos ângulos e novas interpretações, ajudando a criar cognições democráticas” (MACEDO, 2002, p. 174). Nessa perspectiva, deve-se considerar a formação do professor como um princípio.

É assim que Macedo (2002) diz que imagina, por princípio, uma educação do professor, orientada por uma inteligência da complexidade, em que os fundamentos são o exercício incessante de um sistema conectivo e crítico de sentido do conhecimento e de uma antropolítica pautada numa constante reflexão sobre a condição de professores como profissionais:

Falar de professor-pesquisador significa, de início, afirmar o professor que, continuamente inquieto, forma-se também pela dúvida, questionando o conhecimento e a realidade que se lhe apresenta enquanto desafio. É aqui que emerge a postura de pesquisa e a necessidade de instrumentalização, visando o fortalecimento na requalificação das práticas e o poder pelo domínio do saber relevante. Sabe-se que o ensino e pesquisa nutrem-se mutuamente; outrossim, há uma preocupação predominante quando fala-se de docência como ponto de partida: a competência do professor onde a pesquisa aparece como uma das fontes de revitalização contínua (MACEDO, 2004, p. 252).

Praticar currículo para formação de estudantes de Dança na contemporaneidade não significa negar radicalmente ou se associar especificamente a um dos esquemas apresentados por Young (2010). Diante dessa perspectiva, busco compreender experiências e pesquisas etnoimplicadas e multirreferenciais que reconheçam a importância da inserção e normatização dos estudos das danças populares na Escola de Dança da UFBA, afirmando-as ainda como parte integrante dessa cosmovisão de conceitos a favor da constituição de novas epistemologias para essas danças no ensino superior.





Figura 5 – Identidade(s) e diversidade(s)  
Fonte: Severino Borges (2016)

### 1.3 DE QUE CURRÍCULO ESTAMOS FALANDO? QUESTÕES PERTINENTES À FORMAÇÃO EM DANÇA

A UNESCO – Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura – publicou em 2013 um glossário com mais de 250 termos correlatos ao universo do currículo, destacando os termos mais usados para se definir conceitualmente as estruturas curriculares em diferentes contextos de educação, dentre eles parâmetros curriculares, padrões curriculares, base curricular, expectativas de aprendizagem, estrutura curricular e outros.

Em relação ao Ensino Superior, de forma geral, o Ministério da Educação-MEC no Brasil não adota uma única definição sobre o que é currículo. A graduação em dança, por exemplo, é determinada pelo CNE - Conselho Nacional de Educação e pela CES - Câmara de Educação Superior que estabelecem oficialmente as DCN - Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos superiores no Brasil. Essa afirmativa pode ser conferida no parecer CNE/CES 67, 2003, ao publicar que:

O parecer CNE/CES 67, 2003, a publicação da Lei 9.131, de 24/11/95, o art. 9º, § 2º, alínea “c”, conferiu à Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação a competência para “a elaboração do projeto de Diretrizes Curriculares Nacionais–DCN, sinalizando **“que orientarão os cursos de graduação, a partir das propostas a serem enviadas pela Secretaria de Educação Superior do Ministério da Educação ao CNE”**, tal como viria a estabelecer o inciso VII do art. 9º da nova LDB 9.394/96, de 20/12/96, publicada em 23/12/96 (CNE/CES 67, 2003, p. 3).

Segundo esse Parecer o design de currículo, nos últimos anos, evoluiu para um tema de debate considerável, compreendendo os indicadores propostos na Reforma Universitária, revogada pelo Parecer do Conselho Nacional de Educação e Câmara de Educação Superior – CNE/CES 67, de 11 de março de 2003. Apontou para construção de currículos mínimos no Brasil novas perspectivas formativas nas áreas de Direito, Ciências Econômicas, Administração, Ciências Contábeis, Turismo, Hotelaria, Secretariado Executivo, Música, Dança, Teatro e Design, destacam-se a construção de currículos dos cursos de graduação, considerando que:

Os currículos mínimos profissionalizantes se constituíam numa exigência para uma suposta igualdade entre os profissionais de diferentes instituições, quando obtivessem os seus respectivos diplomas, com direito de exercer a profissão, por isto que se caracterizavam pela rigidez na sua configuração formal, verdadeira “grade curricular” dentro da qual os alunos deveriam estar aprisionados, submetidos até aos mesmos conteúdos previamente detalhados e obrigatoriamente repassados, independentemente de contextualização (CNE/CES 67, 2003, p. 2).

De acordo com o planejamento geral para cursos de graduação estabelecidos por meio das Diretrizes Comuns aos Cursos Relatados, dentre eles os cursos de Dança, a Comissão da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação estabeleceu indicadores comuns a serem observados pelas instituições de ensino superior. As Diretrizes Gerais se debruçaram para o relato a ser submetido à deliberação da Câmara de Educação Superior, abrangendo itens como: Projeto Pedagógico, Organização Curricular, Estágios e Atividades Complementares, Acompanhamento e Avaliação e Monografia.

Entre os anos de 2002 a 2004 dois Pareceres oficiais e uma Resolução, especificamente para a área da Dança, foram homologados e publicados com indicadores e parâmetros que afetaram diretamente a construção de currículos em nível nacional:

- O Parecer CNE/CES 135 de 03 de abril de 2002;
- O Parecer CNE/CES 67, de 11 de março de 2003;
- Resolução CNE/CES 146 de 8 de março 2004.

A Resolução CNE/CES 146/2004 está em vigência até os dias atuais e apontou novos indicadores por meio das Diretrizes Curriculares Nacionais elaborados pela Comissão de Especialistas de Ensino de Dança, propostas ao CNE pela SESu/MEC, entre eles mudanças significativas em relação à construção de currículos de Dança em novas perspectivas. Um dos indicadores presentes na Resolução de 2004 destaca que:

Em relação ao *Perfil* desejado para o estudante de Dança, os indicadores gerais apontam, no Art. 3º, que o curso de graduação em Dança deve ensinar, como perfil desejado do formando, capacitação para a apropriação do pensamento reflexivo e da sensibilidade artística, comprometida com a produção coreográfica, com espetáculo da dança, com a reprodução do conhecimento e das habilidades, revelando sensibilidade estética e cinesiologia, **‘inclusive como elemento de valorização humana, da auto-estima e da expressão corporal, visando a integrar o indivíduo na sociedade e tornando-o participativo de suas múltiplas manifestações culturais’** (CNE/CES 146, 2004, p.3).

Dentre os novos indicadores presentes tanto no Parecer de 2003 quanto na Resolução de 2004 destacam-se mudanças na implementação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96) que passaram a estabelecer:

- A desconstrução de estruturas curriculares propostas a partir de concepções de grades curriculares.
- Indicam observar princípios para a construção de currículos a partir de itens gerais para todos os cursos de graduação, destacando propostas que se coadunam com novas perspectivas de formação, dentre elas a proposta de estrutura curricular com formação modular.

O CNE/CES 67 (2003), esclarece ainda que:

Quanto aos paradigmas das Diretrizes Curriculares Nacionais, cumpre, de logo, destacar que elas objetivam “servir de referência para as instituições na organização de seus programas de formação, permitindo flexibilidade e priorização de áreas de conhecimento na construção dos currículos plenos. Devem induzir à criação de diferentes formações e habilitações para cada área do conhecimento, possibilitando ainda definirem múltiplos perfis profissionais, garantindo uma maior diversidade de carreiras, promovendo a integração do ensino de graduação com a pós-graduação, privilegiando, no perfil de seus formandos, as competências intelectuais que reflitam a heterogeneidade das demandas sociais” (CNE/CES 67, 2003, p. 4).

Pode-se notar que as novas Diretrizes Curriculares constituídas para a construção de currículos de dança entre os anos de 2002 e 2004 já apresentavam uma proposta para assegurar a diversidade de saberes, sinalizando a intenção de garantir a flexibilidade e criatividade, bem como estabeleceu diretrizes para construção de estruturas curriculares, privilegiando no perfil de seus formandos competências intelectuais que reflitam a heterogeneidade das demandas sociais, responsabilizando as instituições sobre suas propostas curriculares.

É nesse contexto que a Escola de Dança da UFBA iniciou o Projeto de Reconstrução Curricular (2004) na perspectiva de mudanças de paradigmas e mudança de esquemas de formação disciplinares para uma nova proposta formativa modular transdisciplinar, adotando novas estratégias formativas que busquem garantir o que indicam os pareceres CNE/CES 67 (2003) e Resolução 146 (2004).

Para as concepções curriculares indicadas nesses documentos a

perspectiva geral está respaldada na garantia do advento de uma nova concepção da autonomia universitária e de responsabilização das instituições em sua harmonização com essas mutações contínuas e profundas “retirando-lhes as amarras da concentração, da inflexibilidade dos currículos mínimos profissionalizantes nacionais, que são substituídos por Diretrizes Curriculares Nacionais” (CNE/CES 67, 2003, p.7).

Por meio da análise desses indicadores busco localizar, na estrutura curricular da Escola de Dança da UFBA, a abertura para a inserção do estudo das danças populares, sinalizando que a pesquisa não pretende analisar seu currículo pleno em relação à inclusão de outras técnicas de Dança desde a sua fundação, em 1956, uma vez que interessa reconhecer e analisar os procedimentos relevantes para a compreensão dos processos de inserção dos estudos dessas danças e como vêm se estabelecendo na instituição.

Segundo o projeto de Reconstrução Curricular (2004), esses indicadores foram considerados no contexto em que a Escola de Dança da UFBA instituiu o Projeto de Reconstrução Curricular (2004) propondo três eixos formativos centrais. São eles:

- A contemporaneidade (tema/questão do 1º ano);
- As identidade(s) e diversidade(s) (tema/questão do 2º ano);
- A prática do ser cidadão enquanto profissional artista e educador (tema/questão do 3º ano).

É especificamente no eixo que indica a inclusão dos estudos das identidades e diversidade, ao segundo ano do curso, que se abriram possibilidades da inserção de estudos das danças populares nessa Instituição, como discutiremos no Capítulo II.

Vale lembrar que é também nesse contexto que a nova LDB sanciona a inclusão dos estudos das matrizes africanas a partir da Lei 10.639/2003, acrescentando dois artigos à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que estabelecem o ensino da história e cultura afro-brasileira por meio de temas como história da África e dos africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, e, cinco anos depois, sanciona a Lei nº 11.645/2008 e passa a indicar também o estudo das culturas das populações indígenas brasileiras.

No próximo capítulo apresento especificamente a análise do Projeto de Reconstrução Curricular da Escola de Dança da UFBA (2004) considerando temas como “*Escola de Dança da UFBA: Deusa mãe do ensino superior no Brasil*”, “*Folclore e Cultura Popular: processos em hibridação*”, “*(Re)côncavo e (Re)convexo: uma visita intercristica à estrutura curricular da escola de Dança da UFBA*”, dentre outros assuntos pertinentes, visando apresentar uma análise intercristica sobre as novas perspectivas curriculares implementadas pela Escola a partir de 2004.



Figura 6 – UFBA – Deusa Mãe do Ensino Superior – A Roma Negra  
Fonte: Severino Borges (2016)

## 2 ESCOLA DE DANÇA DA UFBA: DEUSA MÃE DO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL – PASSOS DO PASSADO

Se não for crítica, no sentido filosófico e ético mais denso, e socialmente posicionada, a universidade não se justifica. Penso de forma semelhante, no que concerne ao currículo e a formação, como emergências socioeducacionais entretecidas e comprometidas. (MACEDO, 2009, p. 8).

Se para os soteropolitanos a Bahia é considerada a “*Cidade Mãe do Brasil*”, em contextos de formação acadêmica, o que concerne ao campo de conhecimento das Artes, a Escola de Dança da UFBA pode ser considerada a “*Deusa Mãe do Ensino Superior no Brasil*”.

O Projeto de Reconstrução Curricular (2004) proposto pela Escola, em sua introdução, esclarece que na década de 1950 a criação das Escolas de Arte (Música, Dança, Teatro) da Universidade Federal da Bahia pareceu ser um projeto utópico para muitos baianos:

Ao investir na formação profissional e produção de arte e cultura, a UFBA criou na Bahia um terreno estimulante de grande efervescência cultural, como que antevendo profundas transformações que ocorreriam na arte e na cultura brasileiras na década seguinte. A fundação destas escolas foi parte de um projeto visionário do primeiro reitor da Universidade Federal da Bahia, Professor Edgard Santos (UFBA, 2004, p.3).

E acrescenta:

A Escola de Dança da Universidade Federal da Bahia, um símbolo da renovação e da conquista por novos espaços completou, este ano, 60 anos de exercício e de contribuição para o cenário cultural baiano e brasileiro. A contribuição da Escola não se restringe ao campo da dança, trabalhando também na capacitação dos estudantes para o desenvolvimento de habilidades que possam ampliar o seu repertório intelectual, social e cultural. Sua contribuição e sua importância para a comunidade do entorno, além de apontar a criação do mais novo de curso pós-graduação *stricto sensu* na área de dança, revela-se como o primeiro do Brasil e da América Latina (UFBA, 2004, p. 1).

Nesse sentido, o projeto esclarece que a Escola de Dança da UFBA manteve-se por décadas como única no país a cumprir a função de formação profissional universitária em Dança, tornando-se um centro de formação, produção



e difusão de conhecimento, cuja proposta educacional revelou um movimento estético singular para aquela época:

Pioneira neste intento, a UFBA destacou-se nacionalmente por tal iniciativa inédita, delineando seu perfil de interesse nas Artes e Humanidades. Manteve-se por décadas como única no país a cumprir a função de formação profissional universitária em Dança, particularmente. Na década de 50, então, a Escola de Dança tornou-se um centro de formação, produção e difusão de conhecimento, cuja proposta educacional revelou um movimento estético singular para aquela época (UFBA, 2004, p.3).

Pioneira na formação profissional de dançarinos e professores em nível superior no Brasil, aqui, metaforicamente, considero a Escola como uma “*Deusa Mãe*” que ao longo das últimas seis décadas vem parindo suas “*Graças*”<sup>12</sup> por meio das propostas de (re)constituição de estudos em constante processo de evolução, no que concerne aos estudos de Dança.

Na mitologia grega as Três Graças são representadas por três irmãs, três donzelas nuas, agarradas umas às outras pelos ombros. Duas delas olham numa mesma direção, a do meio olha na direção contrária (GRIMAL, 2005, p. 75). Inspirado nessa imagem considero as técnicas de dança que foram convocadas em 1956 (dança moderna, dança folclórica e ballet clássico), para implantação da Escola, como as “*Três Graças*” filhas dessa “*Deusa Mãe*”.

Dentre as Três Graças, destaco a filha do meio, a donzela que olha na direção contrária, como a filha que se refere aos estudos das danças populares e que mitologicamente estaria simbolizada pela Graça *Eufrosina*, representando o sentido da alegria. Sua inserção no projeto pioneiro de construção curricular da Escola aponta que suas trajetórias se desenvolveram entre caminhos e *descaminho* percorridos por artistas, pesquisadores e professores na instituição. Nesse sentido, busco compreendê-las como uma alegoria na tentativa de devolver ao currículo “*a alegria perdida*”, representada por essa Graça.

---

<sup>12</sup> Na mitologia grega as Graças ou Cárites (no singular Cárís, do grego antigo Χάρις; no plural, Χάριτες, translit. Cárites, 'Graças') são as deusas do encantamento, da beleza, da natureza, da criatividade humana e da fertilidade da dança. Eram filhas de Zeus e Hera, segundo umas versões, e de Zeus e da deusa Eurínome, segundo outras. Por sua condição de deusas da beleza, eram associadas a Afrodite, deusa do amor (ou a Vênus, na mitologia romana) e dançarinas do Olimpo. Também se identificavam com as primitivas musas, em virtude de sua predileção pelas danças corais e pela música. Apesar das variações regionais, o trio mais frequente é: Aglaia - a claridade; Tália - a que faz brotar flores; Eufrosina - o sentido da alegria. (Fonte: <http://www.filosofia.seed.pr.gov.br/> - acessado em 05 jun.2016).

Pesquisadores como Alexandre José Molina (2008) e Lauana Vilaronga Cunha de Araújo (2008), em suas pesquisas, revelam processos que envolvem questões relacionadas à construção de currículos e a inclusão dos estudos de diferentes técnicas de dança, desde a criação da Escola em 1956. A professora Conceição Castro (2016), em questionário concedido no percurso da pesquisa, revela também a existência do estudo das danças folclóricas no antigo currículo, entre as décadas de 1970 e 1980, e por meio dessa compreensão, sinalizo como a concepção do termo danças populares veio se reconfigurando nessa trajetória. Nessa perspectiva, Castro (2016) esclarece que:

Vou iniciar informando que a disciplina **DANÇAS FOLCLÓRICAS** no antigo currículo estava dividida em danças folclóricas I e II. A primeira nunca foi optativa, era uma disciplina obrigatória tanto no currículo de dançarino quanto no de licenciatura. A optativa era a dança folclórica II. Ainda sobre a exclusão referida por você na pergunta, quero destacar o parecer e a resolução que determinava os currículos mínimos até o documento substituto de 2004 que aprovou as diretrizes curriculares para os cursos de dança. O parecer nº 641/71 e resolução de 19 de agosto, ambos de 1971 do Conselheiro Clovis Salgado, destacavam a importância da dança moderna, dança clássica e da dança folclórica para um curso superior polivalente (CASTRO, 2016, questionário respondido ao autor).

A fala de Castro (2016) revela pistas sobre as técnicas e gêneros de dança que foram convocados oficialmente para a criação do primeiro curso superior e dentre elas aponto algumas nomenclaturas que se coadunam com os interesses da Instituição em aproximar a Escola dos estudos das danças provenientes da Cultura Popular local da Bahia, naquela época.

Apesar de reconhecer que a Escola foi criada por meio de uma concepção estética proveniente dos estudos respaldados por técnicas da dança moderna, privilegiando, os estudos da dança expressionista alemã<sup>13</sup>, Araújo (2008) aponta o interesse de seus criadores por estudos provenientes da cultura local a partir das propostas e práticas dos seus diretores pioneiros, a polonesa Yanka Rudzka (1956) e o alemão Rolf Gelewski (1962). Nesse sentido, Araújo (2008) cita que:

A sensibilidade de Yanka Rudzka em captar as ideias e paradigmas estéticos que estavam em voga na Europa e Estados Unidos colaborou para a originalidade do seu trabalho criativo. Em Salvador, essa influência

---

<sup>13</sup> Ver: SCHAFFNER, CARMEN PAERNOSTRO – “A DANÇA EXPRESSIONISTA ALEMÃ: CONTRIBUIÇÕES E INCENTIVOS PARA A DANÇA NA BAHIA, UFBA, 25-Jan-2013.

cultural se refletiu nas suas criações modernas, baseadas nas observações e reverberações do seu diálogo com a cultura baiana. Sua primeira coreografia para o Conjunto de Dança Contemporânea intitulava-se Candomblé (ARAÚJO, 2008, p.64).

A pesquisa de Araújo (2008) se coaduna com o que sinaliza Castro (2016) sobre a inserção das danças locais no início da criação da Escola em 1956 e por meio das indicações do Parecer de Dança (nº 641/71), quando se estabeleceram os indicadores para a criação do primeiro currículo para formação superior em Dança do Brasil, instituído na década de 1970. Nesse sentido, Castro (2016) cita que:

(...) eu aluna do professor Rolf Gelewski participei de algumas aulas onde estudávamos danças folclóricas ou danças populares e montávamos essas danças na disciplina coreografia em grupo I. Assim podemos argumentar que estudar as danças populares e ou folclóricas pode estar incluso nos componentes curriculares como conteúdo obrigatório ou isolado como componente curricular separado. Isto é, e pode ser desde que definidos nos projetos pedagógicos ou definidos nas ementas desses componentes curriculares. Também cumprido pelos professores responsáveis pelo componente. (...) nesse sentido podemos observar que este parecer (nº 641/71) já se preocupava com o estudo da cultura popular e sua preservação e difusão. Lamentavelmente não se observa o mesmo no documento das diretrizes curriculares propostos a partir da década de 2000. Outro ponto importante a destacar seria a inclusão das danças populares nos estudos das disciplinas criativas, da composição coreográfica e nos estudos de História da dança (CASTRO, 2016, questionário respondido ao autor).

Pode-se notar, por meio da fala de Castro (2016), que os estudos das danças folclóricas estiveram presentes como normativa do currículo desde a fundação da Escola (1956), e foram se instituindo como disciplina obrigatória e/ou optativa, como sinalizou a pesquisadora.

Araújo (2008) esclarece também que, segundo a dançarina e coreógrafa Lia Robatto (2009), Yanka Rudzka (1956) logo que chegou a Salvador interagiu, de imediato, com as manifestações culturais locais afrodescendentes, como a capoeira e o candomblé. Porém, com o seu afastamento da Escola em 1959, e a ausência de um profissional que tivesse qualificação para dirigi-la, naquele momento, o músico Hans J. Koellreutter<sup>14</sup> assumiu essa função enquanto balizava

---

<sup>14</sup> Hans-Joachim Koellreutter, músico, compositor e educador musical alemão radicado no Brasil, foi um dos principais agentes ativos na implementação dos cursos de artes na Bahia que iria se tornar um dos períodos mais férteis e transformadores da vida cultural baiana, cujos reflexos se estendem até a atualidade. (VER: Uma breve história da escola de Música da UFBA, 2012).

a vinda de outro profissional, convidando a professora de ballet clássico Margarida Pereira Hortas (1959) para dar continuidade à criação dos cursos da Escola (ARAÚJO, 2012, p. 66-67).

Araújo (2008) ao apontar que Yanka Rudzka, no período em que foi diretora da Escola, e Lia Robatto como aluna e coreógrafa (professoras e artistas da dança que estiveram imbricadas na trajetória da Escola), não se referir especificamente ao termo danças populares, sua pesquisa revela pistas valiosas para identificar a existência de diversas nomenclaturas oriundas da Cultura Popular, naquele contexto, mesmo que reconhecidas sob o “guarda-chuva” das danças folclóricas na época. Porém Castro (2016) é contundente ao se referir a uma (re)configuração entre os dois termos nos seus processos de estudos e pesquisas na Escola entre as décadas de 1980 e 1990.

Essas informações podem também ser conferidas na análise do memorial da Escola de Dança da UFBA, onde Araújo (2008) destaca, especificamente, as práticas desenvolvidas pelo Grupo Experimental de Dança (GED, 1965-1981), em sua pesquisa intitulada “Lia Robatto e o Grupo Experimental de Dança – estratégias poéticas em tempos de ditadura” (2008).

Araújo (2008), sinaliza também que o projeto inicial proposto para a criação da Escola incluía a criação de um departamento de estudo das danças folclóricas no período da gestão de Rudzka (1956-1959). Em sua pesquisa traça um quadro apontando o perfil, os princípios, os elementos e as técnicas artístico-pedagógicas implantadas por Rudzka (1956-1959) durante a sua gestão.

Segundo a pesquisadora, Yanka Rudzka (1956) estabeleceu práticas de ensino e criação artísticas e, dentre elas, Araújo (2008, p. 70), destaca:

- Obras que mesclavam elementos da cultura local, manifestações tradicionais;
- Estabeleceu estudos a partir de estruturas simbólicas e arquetípicas com elementos de vanguarda a partir de estéticas modernas;
- Experimentava simbioses entre o erudito e o popular;
- Difundia a dança enquanto permanente busca de novas formas, ideias e concepções dando ao dançarino liberdade total de criação;
- Ensinava dança em suas vertentes clássica, folclórica e especialmente moderna;

- Estabeleceu diálogos artísticos por meio de aperfeiçoamentos e palestras com professores convidados e intercâmbios entre diversos gêneros de dança;
- Realizava aulas de improvisação com música ao vivo;
- Estimulava o entrosamento e parceria profissional com dançarinos de diferentes técnicas incluindo nos estudos diversas linguagens artísticas.

Quando a pesquisadora aponta aspectos dos procedimentos pedagógicos de Rudzka (1956), pode-se dizer que nesse contexto são apresentadas questões relevantes relacionados às práticas das danças populares, tais como: estudos dos elementos da cultura local e manifestações tradicionais; reconhecimento de estruturas simbólicas e arquetípicas; estabelecimento de simbioses entre o erudito e o popular; ensino dentre outras técnicas de dança em sua vertente folclórica; convocação de palestras com professores convidados e intercâmbios entre diversos gêneros de dança; realização de aulas de improvisação com música ao vivo.

Nessa perspectiva, reconheço nessas práticas, que o que se compreendia como danças folclóricas, na época, se coaduna com práticas, indicadores e modos de fazer presentes nos estudos das danças populares retraduzidos em contexto da contemporaneidade.

Embora nos vestígios da sua história encontremos esses indicadores, reconheço também que os estudos relacionados ao folclore foram instituídos dentro de uma estrutura curricular do passado e permaneceram por décadas na estrutura curricular sendo oferecidas como disciplinas obrigatórias e/ou optativas. Desse modo sinalizo que a fala de Castro (2016), revela uma proposta de inclusão de estudos das danças populares que já apresentava uma proposta diferenciada em relação ao estudo do Folclore, por exemplo. Nesse sentido, Castro (2016) esclarece que:

Observando nosso quadro discente que ingressava nos cursos de dança no final da década de 1970 e na década de 1980 oriundos dos cursos livres de dançado Sesc, alunos do professor King, e aqueles que traziam no seu corpo, sua história familiar, uma cultura genuinamente brasileira onde sobressaía uma influência da cultura africana e ou indígena, entendi a inadequação à linha de trabalho que nosso currículo era marcado. Aqui faço um parêntese destacando que nossos cursos de dança nasceram sob a influência estrangeira e mais marcante ainda da dança alemã. A primeira diretora que veio para nossa escola foi a professora Yanka, que

nas suas coreografias nunca perdeu de vista nossa cultura, e, posteriormente, Rolf, que ficou por mais tempo, e, como já lhe disse no outro item, olhou para nossas danças. Diante dessa observação propus ao departamento de Teoria e Criação Coreográfica no início da década de 1980 o projeto ESTUDO DO MOVIMENTO NA DANÇA AFRO BRASILEIRA, resultando desses estudos o grupo de dança ODUNDÊ. (...) posso concluir que as danças populares nunca foram excluídas totalmente dos currículos dos cursos de dança da UFBA pelo tempo que lá estive como discente e docente daqueles cursos. O que concordo com você é que naquela instituição nunca tiveram a pesquisa, estudo e relevância que merecem. (CASTRO, 2016, questionário respondido ao autor).

A fala de Castro (2016) também afirma a vinda do diretor e coreógrafo Rolf Gelewski (1962-1970) da Alemanha e Araújo (2008) sinaliza que ele foi o responsável por promover uma proposta formativa a partir da sistematização de processos de ensino por meio de esquemas disciplinares, experiência essa que fundamentou o primeiro currículo oficial de formação profissional em Dança do país.

Araújo (2008) esclarece que o primeiro currículo em perspectiva de formação disciplinar da Escola foi sistematizado por Gelewski e finalizado pela professora Dulce Aquino em 1970. Segundo Araújo (2008):

A dançarina e professora Dulce Aquino interagiu muito com ele no campo administrativo e burocrático, assumindo algumas vezes a direção da escola. Do trabalho de sistematização dos currículos dos cursos de dança, feito por Gelewski entre 1962 e 1970, culminou o primeiro Currículo Básico Nacional para o Ensino da Dança no Brasil, elaborado em sua versão final por Dulce Aquino em 1970. Durante a gestão de Gelewski, foram organizados, na escola de dança, os cursos: Fundamental, Magistério Elementar, Dançarino Profissional e Magistério Superior (ARAÚJO, 2008, p.73).

E nesse sentido, o Projeto de Reconstrução Curricular da UBBA (2004) afirma que:

Aprovada pelo Conselho Federal de Educação - CFE a Resolução s/n de 19 de agosto de 1971 o parecer regulamentou os currículos mínimos dos Cursos Superiores de Dança, mantendo-se como base legal norteadora e diretriz dos currículos destes cursos até hoje, no aguardo das novas orientações curriculares, atualmente em tramitação no CNE. Neste período em decorrência da implantação do sistema de créditos e disciplinas semestrais nas universidades brasileiras, houve uma total ruptura com o sistema seriado, causando conseqüentemente uma fragmentação do ensino, não só do ponto de vista estrutural, metodológico, mas também no conceitual, seja no aspecto educacional como no filosófico (UFBA, 2004, p. 4).

Esses indicadores presentes nos documentos da Escola e os indicadores presentes no Parecer instituído pelo Conselho Nacional de Ensino Superior em 1971, se coadunam com o que apontou o sociólogo Young (2010) ao se referir a esquemas de currículos pautados no conceito de insularidade.

Ao analisar a construção de currículos por meio dos indicadores do MEC e entre eles o currículo da Escola de Dança da UFBA, o pesquisador Molina (2008) aponta pistas sobre esses assuntos presentes em sua pesquisa “(Im)pertinências curriculares nas licenciaturas em dança no Brasil” (UFBA, 2008). Esclarece que diversos processos de reconstruções curriculares ocorreram na trajetória da Instituição, dentre outras questões, chamando atenção para a criação do primeiro curso profissional de dança em nível superior, como já citado, apresentado pela Universidade Federal da Bahia – UFBA (1956). Nesse sentido Molina (2008) cita que:

A trajetória da Dança no ensino superior no Brasil teve seu início com a criação do primeiro curso em 1956, na Universidade Federal da Bahia (UFBA). O curso foi reconhecido pelo Ministério da Educação em 1962. Conforme Pinheiro (1994), o primeiro Regimento Interno da Escola de Dança da UFBA destaca a formação de alto nível técnico e artístico aos alunos do curso, tanto para o ensino como para a compreensão da Dança. Conforme destaca Morandi (2006), os primeiros anos da Escola de Dança da UFBA foram marcados por uma série de reformulações estabelecendo, em 1961, os cursos de dançarino profissional e magistério superior (MOLINA, 2008, p.36).

Vale destacar que a Escola de Dança da UFBA se manteve por quase duas décadas como a única Instituição a formar profissionais em nível superior de dança no país, e manteve seu currículo inalterado por praticamente 27 anos, como bem sinaliza o documento do Projeto de Reconstrução Curricular de 2004:

Desde sua fundação em 1956, e a Reforma de 1971, alterações pequenas foram feitas nos currículos dos cursos de dança. Somente em 1994, quando o parecer de nº 524/ 94 de sua Câmara de Ensino de Graduação, aprovou a correção de defasagem da carga horária (com propostas de modificação de módulos, creditações e de carga horária de algumas disciplinas), gerando uma tímida ampliação e atualização do bloco de disciplinas optativas oferecidas pela Escola. Em retrospectiva, pode-se afirmar que nossos cursos de dança permanecem basicamente inalterados há 27 anos (UFBA, 2004, p.4).

No que concerne a inserção das danças populares e no que diz respeito às novas configurações que venho apontando, considero que essas danças foram se

estabelecendo entre processos de reformas e reconstruções curriculares na Escola, afirmando-se subjetivamente como uma espécie de currículo oculto. Desse modo, mesmo reconhecendo a ausência do termo danças populares como normatividade curricular naquele contexto, sinalizo que desde a criação dos cursos e da inserção das técnicas específicas, que essas danças, estiveram presentes durante essas seis décadas na Escola.

Pode-se dizer que estiveram “disfarçadas” em nomenclaturas recorrentes, tais como: elementos da cultura popular, danças folclóricas, dança da cultura local, dança de raiz, manifestações tradicionais e danças das expressões negras, dentre outros termos, em diferentes perspectivas. Disfarçadas, nesse sentido, sobre uma contemplação de modernidade, que até os dias atuais, em alguns contextos, ainda as consideram parte de uma visão folclorista que insiste em não compreender e assumir seus potenciais, suas dinâmicas, trajetórias e transformações constantes na contemporaneidade.

Sobre a existência de currículos ocultos, o professor Macedo (2002) sinaliza que:

O campo do currículo conhece algo já fartamente discutido que é o fenômeno do *currículo oculto*. É precisamente no âmbito da formação não vista, não dita, que vai se revelar mais potente na constituição das ordens sociais que se desenvolvem a capacidade de interpretar densamente, compreender além do que é oficialmente alarmado, e constituir as grandes e sutis retificações que o currículo traz embutido no modo que cultiva a concepção, a organização, a implementação, a institucionalização e a avaliação dos saberes e competências (MACEDO, 2002, p. 35).

Nessa trajetória é importante sinalizar que no final da década de 1980 uma proposta curricular foi feita à Escola para a criação de um curso de bacharelado em Danças Populares, pela Professora Conceição Castro (2016). Porém, apesar de aprovado pelo colegiado da instituição a devida proposta não chegou a ser viabilizada pela Câmara de Ensino de Graduação na época. Nesse sentido, Castro (2016) esclarece que:

Acompanhando minhas preocupações propus o curso de BACHARELADO EM DANÇAS POPULARES que apesar de aprovado na unidade foi inviabilizado na Câmara de Ensino de Graduação e posteriormente, como recurso, no antigo Conselho de Coordenação. O preconceito com o popular, com o folclore, sempre teve espaço garantido



no meio acadêmico, bem como as suas características espontâneas dificilmente foram aceitas pela ciência, a não ser no aspecto teórico, em que o pensador reflete sobre o inusitado, vamos dizer o curioso. O que acompanhamos quase sempre na academia é a palavra RESGATE ao se apropriar da cultura popular nos estudos do folclore. Em relação a essa questão, Gustavo Côrtes, no livro *Rituais e Linguagens da cena*, diz: **“Na pesquisa artística, os elementos tradicionais, culturais, folclóricos podem ser transformadores ou serem transformados nos processos de criação de uma obra artística numa dialética que ao mesmo tempo nutre e é nutrida pela tradição”**. Pensar desta forma é nunca perder de vista a cultura popular, as tradições folclóricas cujas danças se enraízam nos corpos dos dançarinos e que se perpetuam, na medida do possível, mantendo esta tradição viva. Seja por herança familiar ou por grupo social, às vezes grupo religioso e quase sempre pela oralidade, pela repetição, assim a tradição é mantida. Os alunos dos cursos de dança que trazem essas informações, muitas vezes ancestrais, nos seus corpos precisam de espaços para expressar essa realidade. Daí a importância do estudo dessas danças nos cursos de graduação, tanto no aspecto técnico, coreográfico, dramático e criativo (CASTRO, 2016, questionário respondido ao autor).

Desse modo, sinalizo que a presença de currículos ocultos não é uma especificidade apenas do currículo do presente, como apontou Macedo (2002). Considerando a trajetória da inserção das danças populares nesse contexto, pode-se dizer que o “currículo oculto”, no que concerne a inserção das danças populares, esteve também presentes nas práticas curriculares do passado dessa instituição. Sinalizo ainda que essa inserção, por meio dessas novas perspectivas em discussão, abrem uma série de reflexões sobre os estudos das danças folclóricas e das danças populares, em contexto de ensino superior atualmente, como veremos a seguir.

## 2.1 O CAMINHO DO MEIO

Identificar meios para analisar questões relacionadas ao Folclore e à Cultura Popular apresenta-se como caminho possível quando se busca compreender os contextos nos quais surgem essas discussões historicamente. Desse modo, busco identificar essa problemática por meio dos processos de construções curriculares considerando a inclusão dos estudos relacionados ao Folclore como indicadores oficiais instituídos em contextos da educação no Brasil.

Sobre o Folclore, o primeiro conceito é apontado na fundação da Comissão Nacional do Folclore – CNF, em 1947, e na elaboração da Carta do Folclore Brasileiro em 1951. Essa carta visava definir conceitualmente o que é Folclore,

respaldado por meio de um pensamento hegemônico, que buscava associar ideais americanos, na época, à educação brasileira buscando também criar vínculos e influências junto ao Instituto Brasileiro de Educação, Ciência e Cultura no país.

Esse documento, revisado em 1995, quase cinco décadas após sua instituição, continuou definindo Cultura Popular como um equivalente do Folclore, como já sinalizado no Capítulo I. O historiador Ático Vilas Boas (1998), em relação à criação da Comissão Nacional do Folclore de 1947 e a sua inserção em processos de construção de identidade cultural no Brasil, esclarece que:

Quando Renato Almeida (1895-1981) – estimulado por todos aqueles que se posicionaram em favor do fortalecimento da Cultura Brasileira mediante a valorização das diversas vertentes populares – resolveu criar, em 1947 – na então Capital Federal – a Comissão Nacional de Folclore, no seio do Instituto Brasileiro de Educação, Ciência e Cultura (IBECC Comissão Nacional da UNESCO) e bem amparado pela hospedagem junto ao Ministério das Relações Exteriores – ou, mais precisamente – acolhido no âmbito do Palácio Itamaraty, jamais poderia imaginar que estivesse lançando as bases de um verdadeiro movimento – capilar e ininterrupto – em favor do folclore e da Folclorística, pedras angulares importantes na configuração da Cultura Brasileira (VILLAS BOAS, 1998, p. 1).

Essa foi a concepção de Folclore instituída como indicador na construção de uma identidade cultural nacional que reverberou em processos de educação brasileira, a partir criação da Carta do Folclore Brasileiro de 1951, para que o governo brasileiro tomasse para o Estado a responsabilidade sobre o patrimônio cultural brasileiro, e, nessa perspectiva, associou, nesse contexto, equivocadamente a Cultura Popular como um aliado à construção de uma identidade nacionalista, sem considerar a diversidade e a pluralidade dos contextos presentes nas diversas manifestações das expressões culturais brasileiras.

Seguindo essa trajetória, é nesse contexto que se apresentaram projetos que visavam defender os interesses governamentais a favor das políticas econômicas para o desenvolvimento do país, incluindo-se aí os projetos de desenvolvimento industrial por meio da instituição de procedimentos educacionais tecnicistas, propostos entre as décadas de 1960/1980 no Brasil.

Vale aqui lembrar que, durante essas décadas, o interesse governamental nacional vinculou-se também a um pensamento cultural hegemônico estrangeiro,

difundido pelo governo Médici (1971), apostando em concepções referentes à Cultura Popular que desfavoreceram a compreensão de seus potenciais críticos-reflexivos sobre as políticas sociais estabelecidas durante a Ditadura Militar.

O segundo contexto, especificamente sobre processos educacionais, é apontado por meio das pesquisas do historiador Arapiraca (1979). Segundo o pesquisador, é neste mesmo contexto que o MEC faz aliança com os Estados Unidos da América e lança o programa MEC-USAID - *United States Agency for International Development*, determinando as bases para a educação, e, dentre eles, os indicadores para formação em nível superior no Brasil. Nesse sentido, Arapiraca (1979) sinaliza que:

Os acordos produzidos, nos anos 1960, entre o Ministério da Educação brasileiro (MEC) e a *United States Agency for International Development* (USAID) visavam estabelecer convênios de assistência técnica e cooperação financeira à educação brasileira. Entre junho de 1964 e janeiro de 1968, período de maior intensidade nos acordos, foram firmados 12, abrangendo desde a educação primária (atual ensino fundamental) ao ensino superior. Os MEC-USAID inseriam-se num contexto histórico fortemente marcado pelo tecnicismo educacional da teoria do capital humano, isto é, pela concepção de educação como pressuposto do desenvolvimento econômico. Nesse contexto, a 'ajuda externa' para a educação tinha por objetivo fornecer as diretrizes políticas e técnicas para uma reorientação do sistema educacional brasileiro, à luz das necessidades do desenvolvimento capitalista internacional. Na prática, os MEC-USAID tiveram influência decisiva nas formulações e orientações que, posteriormente, conduziram o processo de reforma da educação brasileira na Ditadura Militar. Destacam-se a *Comissão Meira Mattos*, criada em 1967, e o *Grupo de Trabalho da Reforma Universitária* (GTRU), de 1968, ambos decisivos na reforma universitária. Lei nº 5.540/1968 e na reforma do ensino de 1º e 2º graus – Lei nº 5.692/1971 (ARAPIRACA, 1979, p. 32).

Segundo Arapiraca (1979), os técnicos norte-americanos que aqui desembarcaram, estiveram muito mais do que preocupados com a educação brasileira. Estavam ocupados em garantir a adequação de tal sistema de ensino aos desígnios da economia internacional, sobretudo aos interesses das grandes corporações norte-americanas.

Por outro lado, a “moeda do folclore” estava sob a batuta de uma corporação nacional que pretendia o controle da mídia, deflagrando uma censura instalada sobre a Cultural Popular e os movimentos sociais organizados, especialmente engajadas em difundir para as massas uma identidade nacional por meio da folclorização e divulgação de esteriótipos do povo brasileiro através de dispositivos

de controle vinculados aos meios comunicação (Rádios e Tvs) como, por exemplo, a divulgação para as massas de uma concepção de povo nordestino como o “retrato” do subdesenvolvimento econômico e cultural do país.

É nesse contexto que o paradigma do Folclore ganha força como estratégia governamental para educação, se inserindo oficialmente em diversas instituições de ensino brasileiro, alinhados aos interesses dos grupos americanos aqui inseridos.

Nesse sentido, vale sinalizar o que a historiadora Maria Thereza Didier de Moraes (2000) aponta como dimensões estratégicas acolhidas pelo governo Médici na época:

Em setembro de 1971, Médici entregou ao Congresso Nacional o seu primeiro Plano Nacional de Desenvolvimento, em que estavam traçadas as bases da integração nacional, incluindo a ‘conquista da Amazônia e o Desenvolvimento do Nordeste’. (...) Médici aceleraria o projeto da Transamazônica, no intuito de receber os flagelados nordestinos (MORAES, 2000, p. 28).

E complementa:

Em pleno regime militar, em relação à cultura, o Ministro Jarbas Passarinho declarou: ‘nós damos total liberdade de criação’, acrescentando ‘só não queremos que ataquem as nossas crenças’. (...) O futebol, o Samba e o folclore foram chamados para compor um cenário de leveza e otimismo. Inventando um futuro, as bases governamentais utilizavam um passado rico de símbolos, evocativo de uma nacionalidade isenta do que nomeavam de ideologias (MORAES, 2000, p. 32).

Pode-se ler que tanto as falas de Arapiraca (1979), Villas Boas (1998), quanto as falas de Moraes (2000) afirmam que os estudos do Folclore foram determinados por interesses estrangeiros e também por interesses governamentais no Brasil em tempos de ditadura militar. Esse paradigma, difundido nacionalmente, colaborou para se colocar dentro de um mesmo “caldeirão” questões específicas relacionadas ao Folclore e à Cultura Popular brasileira como se elas fossem a mesma coisa.

É por meio da convenção da UNESCO (2005), como sinalizado no Capítulo I, que se abriram novos caminhos para se compreender a afirmação da diversidade cultural brasileira e incluí-la como indicadores em processos de construção de currículos em diversos contextos de educação. Nesse sentido, a UNESCO (2005)

declara uma que “a diversidade cultural se constitui como patrimônio comum da humanidade, a ser valorizado e cultivado em benefício de todos, constituindo-se, assim, um dos principais motores do desenvolvimento sustentável das comunidades, povos e nações” (UNESCO, 2005, p.3), aponta que nessa nova perspectiva estão presentes as manifestações populares brasileiras com características e conceitos que em muito as diferem de uma concepção hegemônica de Folclore ao declarar que:

A cultura assume formas diversas através do tempo e do espaço, e que esta diversidade se manifesta na originalidade e na pluralidade das identidades, assim como nas expressões culturais dos povos e das sociedades que formam a humanidade; Reconhece a importância dos conhecimentos tradicionais como fonte de riqueza material e imaterial, e sua contribuição positiva para o desenvolvimento sustentável, assim como a necessidade de assegurar sua adequada proteção e promoção; Reconhece a necessidade de adotar medidas para proteger a diversidade das expressões culturais brasileiras incluindo seus conteúdos, especialmente sobre a proteção e promoção da Diversidade das Expressões Culturais (UNESCO, 2005, p. 3).

A Convenção da UNESCO (2005) estabelece uma definição da Cultura Popular que é apresentada, por exemplo, nos indicadores conceituais dos Planos Setoriais para as Culturas Populares – PSCP, implementado em 2012 no Brasil. Neste contexto, a Cultura Popular passa a ser reconhecida como:

O conjunto de criações que emanam de uma comunidade cultural, fundadas na tradição, expressas por um grupo ou por indivíduos e que reconhecidamente respondem às expectativas da comunidade enquanto expressão de sua identidade cultural e social; as normas e os valores se transmitem oralmente, por imitação ou de outras maneiras. Suas formas compreendem, entre outras, a língua, a literatura, a música, a dança, os jogos, a mitologia, os rituais, os costumes, o artesanato, a arquitetura e outras artes (PSCP, 2012, p.26).

Por meio desses indicadores pode-se notar que a Cultura Popular, nessa nova concepção, constitui-se entre processos contínuos de transformação, sendo retraduzida e reapropriada por seus próprios criadores, fazendo-se reconhecer que: “segundo rupturas ou incorporações entre a tradição e a modernidade, possibilita a construção e afirmação de novas identidades, que evidenciam o lugar social que esses criadores buscam afirmar frente à sociedade” (PSCP, 2012, p.14).

Diante dessa perspectiva pode-se dizer que estão ainda sendo redimensionadas as fronteiras entre o Folclore e a Cultura Popular, como esclarece

o Plano Setorial para as Culturas Populares ao sinalizar que “é preciso compreender essa dinâmica, porque ela nos mostra como enfrentar o verdadeiro desafio da diversidade e heterogeneidade que está agrupado no termo Cultura Popular” (PSCP, 2012, p.16).

É por meio dessa reflexão que se faz necessária uma breve discussão sobre os termos Folclore e Cultura Popular, em perspectivas de estudos culturais híbridos, defendidos pelo antropólogo Néstor Garcia Canclini (2015), em que, diferentemente do sociólogo Michael Young (2010), onde foram apontadas questões sobre processos de hibridação nas construções de currículos, esclarece essas questões por meio do conceito de hibridação cultural apresentando discussões entre pesquisadores das áreas de estudos da sociologia, antropologia e comunicação na contemporaneidade.

### **2.1.1 Folclore e Cultura Popular: processos em hibridação**

A afirmativa que estudos que defendem o conceito de Folclore não se coadunam com a filosofia da complexidade na perspectiva de construção de currículos etnoimplicados e multirreferenciais contemporâneos encontra-se, além dos indicadores do professor Macedo (2004), também nos estudos dos processos de hibridação cultural defendido pelo antropólogo Néstor García Canclini (2015). Em sua obra “Culturas Híbridas” (2015) esclarece que o termo Folclore está em desuso academicamente, sinalizando que este termo vem perdendo força, enquanto paradigma, por meio de uma *reconversão* conceitual entre as áreas de conhecimentos que se debruçaram sobre os estudos dos processos de hibridação cultural e entre os conceitos de Folclore e Cultura Popular.

García Canclini (2015), ao elaborar um discurso científico sobre o “popular”, sinaliza que essa concepção é um problema recente no pensamento moderno, em que pesquisadores vêm se dedicando de forma específica à defesa de novos conceitos sobre a Cultura Popular, situando-a em estudos contemporâneos considerando-se uma teoria complexa e consistente que vem usando procedimentos técnicos rigorosos como uma novidade nas três últimas décadas. Nesse sentido, o antropólogo sinaliza que:

Em parte, a crise teórica atual na investigação do popular deriva da atribuição indiscriminada dessa noção a sujeitos sociais formados em processos diferentes. Nessa justaposição de discursos que aludem a realidades diversas colabora a separação artificial entre as disciplinas que construíram paradigmas desconectados. As maneiras pelas quais a antropologia, a sociologia e os estudos sobre comunicação tratam o popular são incompatíveis ou complementares? Será necessário discutir também as tentativas dos últimos anos de elaborar visões unificadoras (GARCÍA CANCLINI, 2015, p. 207).

García Canclini (2015) alerta que uma noção fundamental para explicar as táticas metodológicas dos folcloristas e seu fracasso teórico é o da “percepção dos objetos e costumes populares como restos de uma estrutura social que se apaga, justificando a sua análise sobre esses assuntos descontextualizando-os” (GARCÍA CANCLINI, 2015, p. 18). Nesse sentido, defende que a hibridação não é sinônimo de fusão sem contradições, mas, sim, está respaldada por “processos que podem ajudar a dar conta de formas particulares de conflitos gerados na interculturalidade e em meio a processos de hibridação cultural” (GARCÍA CANCLINI, 2015, p. 18):

Considero atraente tratar a hibridação como um termo de tradução entre mestiçagem, sincretismo, fusão e outros vocábulos empregados para designar misturas particulares. Talvez a questão decisiva não seja estabelecer qual desses conceitos abrange mais e é mais fecundo, mas, sim, como continuar a construir princípios teóricos e procedimentos metodológicos que nos ajudem a tornar este mundo mais traduzível, ou seja, convivível em meio as suas diferenças, e aceitar o que cada um ganha e está perdendo ao hibridar-se (GARCÍA CANCLINI, 2015, p. 39).

Esclarece que para compreendermos o termo hibridação é necessário compreender o que indica como processos de *reconversão*. Exemplifica esse assunto explicando, por exemplo, processos nos quais alguns artistas desenvolveram, ao longo da relação com a modernização, estratégias mediante as quais se “convertem” de uma forma de atuação tradicional para uma forma de atuação moderna, em que um pintor que se converte diante dos desafios de sobrevivência exigidos pelas indústrias culturais, em *designer*. Nesse sentido, sustenta que o objeto do seu estudo não é a hibridez, mas, sim, processos de hibridação:

Vinculamos, assim, a pergunta pelo que hoje ser a arte e a cultura às tarefas de tradução do que dentro de nós e entre nós permanece desmembrado, beligerante ou incompreensível, ou quiçá chegue a hibridar-se. Este caminho talvez libere as práticas, musicais, literárias e midiáticas da missão “folclórica” de representar uma só identidade. A

estética abandona as tentativas dos séculos XIX e XX de convertê-las em pedagogias patrióticas. Devo dizer, a luz do que escrevi antes, que outra ameaça substitui nestes dias aquele destino folclorizante ou nacionalista. É aquele que a sedução do mercado globalista traz: reduzir a arte a discurso de reconciliação planetária. (GARCÍA CANCLINI, 2015, p. 40).

A reformulação conceitual que está ocorrendo na autocrítica de alguns folcloristas permite entender de outro modo o lugar da Cultura Popular. Para García Canclini (2015), o Folclore é uma invenção melancólica das tradições<sup>15</sup>. Segundo o antropólogo, é possível construir uma nova perspectiva de análise do popular, levando-se em conta suas interações com as culturas de elite e com as indústrias culturais na modernidade.

O antropólogo sistematiza seis indicadores que buscam desconstruir a visão clássica do Folclore atualmente. São eles:

- O desenvolvimento moderno não suprime as culturas populares tradicionais;
- As culturas camponesas tradicionais já não representam a parte majoritária da Cultura Popular;
- O popular não se concentra em objetos;
- O popular não é monopólio de setores populares;
- O popular é vivido pelos sujeitos populares como complacência melancólica para as tradições;
- A preservação pura das tradições não é sempre o melhor recurso popular para reproduzir e reelaborar sua situação.

Considerando estes indicadores, o pesquisador esclarece que as culturas populares não se extinguíram, mas há que buscá-las em outros lugares ou não lugares. Para esse pesquisador, a “encenação do popular” continua a ser elaborada nos museus e exposições folclóricas, em cenários políticos e comunicacionais, embora reconheçam que a recomposição, revalorização, e desvalorização de culturas locais na globalização acentuam, muitas vezes, “a alteração de processos hegemônicos para processos culturais híbridos” (GARCÍA CANCLINI, 2015, p.37).

---

<sup>15</sup>VER GARCÍA CANCLINI (2015): “O FOLCLORE: INVENÇÃO MELANCÓLICA DAS TRADIÇÕES” (CANCLINI, 2015, p. 207-238).



Nesse sentido, criticamente alerta que a visão comum sobre o popular permanece relacionada às afirmativas minimizadoras, ao apontar que:

O popular é nessa história o excluído: aqueles que não têm patrimônio ou não conseguem que ele seja reconhecido e conservado; os artesãos que não chegam a ser artistas, a individualizar-se, nem a participar do mercado de bens simbólicos “legítimos”; os espectadores dos meios massivos que ficam de fora das universidades e dos museus, “incapazes” de ler e olhar a alta cultura porque desconhecem a história dos saberes e estilos. Artesãos e espectadores: seriam os únicos papéis atribuídos aos grupos populares no teatro da modernidade? (GARCÍA CANCLINI, 2015, p. 205).

Para García Canclini (2015), é preciso desfazer operações científicas e políticas que levaram o popular à cena e, dentre essas operações, critica as práticas culturais que defendem o Folclore, tais como as indústrias culturais modernas e o populismo político contemporâneo. Sinaliza que as bibliografias sobre cultura e tradição do passado costumam supor que existe um interesse intrínseco dos setores hegemônicos em promover a modernidade e reservam um destino fatídico para a Cultura Popular, arraigando-a exclusivamente a uma ideia de tradição monorreferencial, no sentido estéril de preservação:

A bibliografia sobre cultura popular costuma supor que existe um interesse intrínseco dos setores hegemônicos em promover a modernidade e um destino fatídico dos populares que arraiga às tradições. Os modernistas extraem dessa oposição a moral de que seu interesse pelos avanços, pelas promessas da história, justifica a sua posição hegemônica, enquanto o atraso das classes populares as condena à subalternidade. Se a cultura popular se moderniza, como de fato ocorre, isso é para os grupos hegemônicos uma confirmação que seu tradicionalismo não tem saída; para os defensores das causas populares torna-se outra evidência da forma como a dominação os impede de ser eles mesmos (GARCÍA CANCLINI, 2015, p.206).

Esclarece ainda que nem sempre os interesses dos folcloristas levam em consideração a Cultura Popular relacionando-a a diversidade, pluralidade e complexidade presentes em seus diversos contextos. Concordando com esse pensamento é nesse sentido que argumento que o termo Folclore não mais abarca as diversas formas de conhecimentos que as danças populares vêm estabelecendo em relação à sistematização de metodologias para a formação em Dança na contemporaneidade.

## 2.2 PROJETO DE RECONSTRUÇÃO CURRICULAR DA ESCOLA DE DANÇA DA UFBA: UMA NOVA PERSPECTIVA PARA A INSERÇÃO DAS DANÇAS POPULARES

O Projeto de Reconstrução Curricular (2004) e a construção do PPP (2009), dentre os seus indicadores, apontam que o antigo quadro disciplinar foi reorganizado a partir de uma perspectiva metodológica modular transdisciplinar. Segundo os gestores dessa nova proposta, esse processo de reorganização não ocorreu automaticamente. Desencadeou-se por meio da instituição processual de estudos, análises, reivindicações, escolhas e avaliações que continuam em processo de reconstrução até os dias atuais.

Nesse sentido, busco argumentar que o novo currículo da Escola de Dança, ao propor estudos modulares transdisciplinares, vem abrindo espaço para a inserção dos estudos das danças populares como componentes de um novo “sombreiro” de conhecimentos respaldados nos indicadores que sinalizam os estudos da(s) identidade(s) e diversidade(s).

Ao verificar que os estudos das danças populares estiveram subjetivamente sob o “guarda-chuva” do que se reconhecia como dança folclórica no antigo currículo da Escola, compreendendo esse processo de transposição curricular em relação à ausência da normatização das danças populares, não como sentença de exclusão, mas reconheço que esses procedimentos, favoreceram processos de invisibilidades em relação aos potenciais formativos presentes nos estudos dessas danças, o que Macedo (2002) chama de currículo oculto. Eis aí um paradoxo!

Compreendo, então, que esse paradoxo se apresenta diante da complexidade e desafios assumidos por uma mudança curricular, em que qualquer nomenclatura específica de técnica de dança como disciplina isolada poderia vir a contrariar um processo de estudo que visa descartar esquemas de estudos disciplinares, para propor um modelo de currículo por meio de estudos modulares transdisciplinares. Por outro lado, continuo questionando se essa opção curricular não tem tornado demasiadamente abstrato os estudos dessas danças e vem estabelecendo procedimentos metodológicos que favorecem inviabilidades.

É nesse sentido que venho apontar como paradoxo a invisibilidade desses estudos dentro de estruturas curriculares modulares, em que deveriam estar claramente normatizados esses saberes e respaldados, por exemplo, nos indicadores que o professor Macedo (2002) sinaliza ao se referir à construção de currículos etnoimplicados e multirreferenciais:

Se o currículo quiser tratar a realidade como contexto e história, terá que preparar-se para compreender que as opacidades e as incertezas constituem, ontologicamente, a ecologia das ações humanas, e se organizar de forma tal que possa acolhê-las de forma seminal e politicamente opcionada. (...) nesse sentido o multiculturalismo crítico vem problematizar a pluralidade, a diversidade como dialógica e dialética, onde o campo da alteridade torna-se um tipo de antropolítica. Literalmente a escola vem matando, pela negação e rejeição, instituições e seres, porque simplesmente diferiam de suas lógicas. Dessa perspectiva, não se admite unicidade como lógica fundante do currículo (MACEDO, 2002, p. 36-38).

Desse modo busco apontar os indicadores epistemológicos, políticos, filosóficos, técnicos e estéticos presentes no texto do Projeto de Reconstrução Curricular (2004) da Escola de Dança da UFBA e no PPP (2009), considerando os indicadores curriculares oficiais propostos pelo CNE/CES 67 (2003) e a Resolução CNE/CES 146 (2004), para associar argumentos críticos e analíticos por meio do que nos aponta a filosofia da complexidade, da etnoimplicação e da multirreferencialidade. Estes indicadores estão presentes nas obras do professor Macedo, e nessa análise foram consideradas, especificamente as obras “*Chrysalis: Currículo e Complexidade – a perspectiva crítico-multirreferencial e o currículo contemporâneo* (MACEDO, 2002), e o ensaio sobre “Atos de Currículo” (2013).

A decisão de analisar questões que envolvem o estudo das danças populares no ensino superior, por meio de questões curriculares, como dizem os baianos, é uma atitude de “ousadia”. Como artista e praticante dessas danças na contemporaneidade, reconheço que uma infinidade de assuntos e temas seria possível como objeto de pesquisa, diante do repertório e da diversidade provenientes das expressões da Cultura Popular, e, dentre elas, as danças com que tenho melhor intimidade e afinidade de conhecimento. Essa escolha me colocou em constate estado de inquietude no processo de pesquisa.

Macedo (2002) aponta que diante de inquietudes e críticas à construção de

currículo na contemporaneidade deve-se considerar que:

Ao lidarmos com o conhecimento curricular, nós desejamos, negamos, criticamos, ficamos indiferentes, pedimos a morte. Temos, portanto, atitudes diante do saber que estamos de alguma forma envolvidos. Nos perguntar sobre nosso nível de implicação com o saber acadêmico, que em muitos momentos define destinos, é criarmos a possibilidade da lucidez decisória, face a uma concepção de currículo marcada historicamente pelo autoritarismo (MACEDO, 2002, p.54).

Assumindo os riscos que as inquietudes de um professor de dança popular que vem se implicando na perspectiva de ampliação das possibilidades de construção de saberes para a inserção e normatização dos estudos dessas danças na Universidade, nesse momento, compreendo que fala mais alto na minha trajetória como desejo, e não teria outra escolha senão buscar compreender epistemologicamente esses assuntos. Para esse fim, além de considerar uma possibilidade de revisão de conceitos e epistemologias, aponto a necessidade da relativização dos indicadores de estudos que estão normatizados no currículo da Escola em relação a essas danças.

A análise que apresento busca justificativa também por meio da compreensão do conceito de *autorização*, como bem nos esclarece Macedo (2002):

De início, é preciso pontuar que o conceito de *autorização* partilha sua etimologia como noção de autoridade do autor, onde o ato de argumentar é central. Assim, é necessário entendê-lo como a capacidade essencialmente adquirida, conquistada através da experiência de vida, de se fazer a si mesmo autor. Ou seja, a capacidade de decidir sobre meios que dependem afetivamente de nós, como princípios que governam nossa existência. Isso significa se autorizar (MACEDO, 2002, p. 52).

Desse modo, gostaria de compartilhar a surpresa de, ao analisar cuidadosamente o Projeto de Reconstrução Curricular da Escola de Dança da UFBA (2004), reconhecer nessa proposta uma perspectiva menos dura de pensar-fazer-currículo. A “vida-carne-alma” (MACEDO, 2009), que considero como premissa para se propor indicadores curriculares e epistemologias para o ensino das danças populares, está presente na construção teórica/filosófica dessa Reconstrução Curricular.

A questão aqui é que entre o processo de “parição” de uma proposta teórica

para a “encarnação” das práticas, muitos caminhos e *descaminho* são trilhados. É com cuidado afetivo que me debruço sobre essas questões para não “perder a poesia”, e ao mesmo tempo fazer compreender ser importante considerar também o que o rigor acadêmico aponta para que a pesquisa científica se constitua como um aliado nesse processo.

Vale aqui sinalizar o que Macedo (2002) indica como caminhos possíveis, em direção a uma atitude de *autorização*:

Antes de tudo, uma assertiva faz-se necessária: a escola por vários motivos desautorizou a *autorização* e a *autoria*. Tanto em níveis de políticas amplas, seus planejamentos e implementações, quanto em níveis de *ethos* formativos dos seus professores, herdeiros de um histórico de autoritarismo educacional, que dificilmente abrem-se à reflexão do dinamismo singular do processo de conhecimento que implica, inclusive, em transferências e contratransferências afetivas, dado que conhecer e socializar o conhecimento é uma ação interessada e que implica em sedução do outro para compor verdades e poderes, muito longe de uma atividade intelectual por si mesma. Essa constatação implica em dizer que o processo de autorização requer o outro, como fenômeno de relação e afirmação de si mesmo, sabendo-se que se autorizar deriva do latim *auctor*, aquele que acrescenta e que funda (MACEDO, 2002, p. 52).

A análise que segue busca compreender a inserção dos estudos das danças populares na Escola de Dança da UFBA complexamente como estudos que vêm se desenvolvendo ao longo dos últimos quinze anos na Instituição, como apresentarei a seguir.

### 2.3 (RE)CÔNCAVO E (RE)CONVEXO: UMA VISITA INTERCRÍTICA À ESTRUTURA CURRICULAR DA ESCOLA DE DANÇA DA UFBA

A poesia “Reconvexo”, do cantor Caetano Veloso (1989), cantada por sua irmã, Maria Bethânia, divulgou para o Brasil e para o mundo uma das mais expressivas e atuantes Yalorixás da Bahia, Mãe Aninha de Afonjá<sup>16</sup>. Foi essa

---

<sup>16</sup>Eugênia Anna Santos (mais conhecida como *Mãe Aninha, Obá Biyi*) é a fundadora do candomblé *Ilê Axé Opô Afonjá* em Salvador e no Rio de Janeiro. Nasceu em Salvador, no dia 13 de julho de 1869. Filha de Sérgio José dos Santos e Leonídia Maria da Conceição Santos, foi iniciada, em 1884, na nação de *Ketu*, pela *Iyalorixá Marcelina da Silva, Obá Tossi*. Em 1895, fundou o *Ilê Axé Opô Afonjá* do Rio de Janeiro e em 1910 fundou o de Salvador. Em 1936, reinaugurou

matriarca baiana, filha de negros da nação *grunce*, que, entre os anos 20 e 30 do século passado, chamou Salvador de “*Roma Negra*” por ser considerada a metrópole com maior percentual de negros localizada fora da África.

As palavras *(Re)côncavo* e *(Re)convexo* se confundem na escrita humana, na aplicação da vida cotidiana e também nas ciências exatas da matemática, porque, dentro de um contexto poético, esse prefixo latino “RE” significa retrocesso, que precede ambas as palavras e está inserido em cada ser vivente. *Recôncavo* significa cavidade funda, cavidade entre rochedos, e *Reconvexo* é uma reinvenção do compositor Caetano Veloso da palavra “convexo”, que significa aquela na qual qualquer segmento de reta, unindo dois pontos, está mais próximo do observador que o trecho da curva entre esses dois pontos.

É a essa “*Deusa Mãe*”, filha da “*Roma Negra*”, que estou me referindo. Não apenas reconhece-la, como é considerada por alguns pesquisadores, como a “*filha eurocêntrica da dança expressionista Alemã*”. É de uma escola-deusa-mãe, proveniente do chão da Bahia e das culturas negras e indígenas brasileiras, que quero falar, estabelecendo essa análise como uma processualidade que parte do meio do caminho, do “*(Re)convexo*” da história da Escola da Dança da UFBA.

Começar pelo *(Re)convexo*, pela curva, pelo meio do caminho, como nos indica Kastrup (2015), sobre as pistas do método da cartografia, é um desafio para “re-considerar” uma análise curricular que está em processo de implementação e se apresenta em contexto permanente de “re-processos”. Nesse sentido, Kastrup (2015) diz que:

Se, ao contrário, entendemos o processo como processualidade, estamos no coração da cartografia. Quando tem início uma pesquisa cujo objetivo é a investigação de processos de produção de subjetividade, já há, na maioria das vezes, um processo em curso. Nessa medida, o cartógrafo se encontra sempre na situação paradoxal de começar pelo meio, entre pulsações. Isso acontece não apenas porque o momento presente carrega uma história anterior, mas também porque o próprio território presente é portador de uma espessura processual. A espessura processual é tudo aquilo que impede que o território seja um meio ambiente composto de formas a serem representadas ou de informações a serem coletadas. Em outras palavras, o território espesso contrasta

---

o *Ilê Iyá*, instituiu o Corpo de Obás de Xangô, lançou a pedra fundamental do novo barracão *Ilê N’Lá* e fundou a Sociedade Cruz Santa, no *Ilê Opô Afonjá* de Salvador. Em 1937, pouco antes do seu falecimento, influenciou Getúlio Vargas na promulgação do Decreto Lei que proibiu o embargo sobre o exercício da religião do candomblé no Brasil. (Fonte: <http://ilustresdabahia.blogspot.com.br/2014/01/mae-aninha.html>. Acessado em: 08 jul. 2016).

com o meio informacional raso (KASTRUP, 2015, p. 58-59).

Como uma “conversa aparentada entre filhas da mesma mãe” (BIÃO, 2000), estabeleci metodologicamente uma análise intercrítica que parte de uma estrutura onde busquei identificar sete temas centrais presentes na constituição do Projeto de Reconstrução Curricular (2004) e no PPP (2009) - Plano Político Pedagógico da instituição para sistematizar a análise.

São eles: 1- Referenciais ético-políticos; 2 - Referenciais epistemológicos; 3 - Pressupostos pedagógicos; 4 - Pressupostos da dança; 5 - Centros de orientação; 6 - Estruturação dos componentes curriculares; 7 - Perfil dos cursos de Dança da UFBA. Esses documentos completos poderão ser conferidos nos anexos da dissertação.

É por meio da análise desses sete temas que proponho essa visita intercrítica à estrutura curricular da Escola de Dança da UFBA, buscando argumentar a análise por meio dos indicadores presentes no Parecer CNE/CES 67 (2003), na Resolução CNE/CES 146 (2004) e considerações argumentativas presentes na obra do professor Macedo (2002-2013).

#### **1 - UFBA, PPP (2009) - Referenciais ético-políticos:**

Com base nas DCNs o projeto de dança adota como princípios.

- A formação profissional dos alunos deve refletir-se nos seus valores e atitudes.
- A possibilidade de o sujeito compreender o seu papel social e o seu compromisso em atuar na sociedade (junto a outros indivíduos/ambiente).
- A ética se traduz nas relações e práticas humanas.

**UFBA, PRC (2004)** - A complexidade advinda da contemporaneidade tem apresentado desafios inéditos, nos obrigando a repensar relações que envolvem os seres humanos e o mundo atual. No despertar do século XXI o mundo já não é o mesmo, e certamente os seres humanos também não o são – alteram-se visões, valores, comportamentos e, sobretudo, suas formas de perceber, processar e expressar, com base em contínuas revisões, avaliações e transformações. Lembremos que princípios mecanicistas ou racionalistas já não são mais únicos

nem hegemônicos a regerem nossa compreensão; a física moderna e estudos em neurociências têm, por vias diversas, o confrontado e desmistificado (UFBA, 2004, p. 5).

**CNE/CES 67 (2003)** - As Diretrizes Curriculares Nacionais concebem a formação de nível superior como um processo contínuo, autônomo e permanente, com uma sólida formação básica e uma formação profissional fundamentada na competência teórico-prática, de acordo com o perfil de um formando adaptável às novas e emergentes demandas (CNE/CES 67 2003, p.5).

**Argumento:** Tanto os proponentes do projeto de Reconstrução Curricular da Escola de Dança da UFBA (2004) quanto a filosofia que defende currículo a partir de conceitos de complexidade e multirreferencialidade, defendido por Macedo (2002), citam e consideram as ideias apresentadas pelo antropólogo, sociólogo e filósofo francês Edgar Morin (1996). Macedo (2002) sinaliza que as ideias que se apresentam, em realidade, enquanto interfaces são cunhadas por Edgar Morin (1996), ao apresentar o conceito de pensamento complexo como um conceito extremamente movente, pluralista e intercomunicante, forjado para defender questões que se referem ao currículo, pelo pensador e professor da Universidade de Vincennes – Paris, Jacques Ardoino (2000). Nesse sentido, Macedo (2002) sinaliza que:

As ideias de Edgar Morin e Jacques Ardoino, esse último mais interessado em fazer operar a multiplicidade crítica e a pluralidade do pensamento complexo no lidar com as referências das ciências da educação e da educação e avatares – falo da multirreferencialidade – carecem ainda de uma melhor visibilidade, de conjugações mais fecundas e de uma operacionalidade mais densa no campo do currículo para que as potencialidades heurísticas e generativas do pensamento complexo e multirreferencial criem nesse campo raízes e flores (MACEDO, 2002, p. 17).

Os textos indicadores da Reconstrução Curricular da Escola de Dança da UFBA (2004) também nos apresentam conceitos defendidos por Edgar Morin (2002) ao sinalizar que:

Edgar Morin (2002) nos esclarece que tomar decisões sobre currículo não é uma questão meramente técnica. Na melhor das hipóteses, a Educação



é o mesmo que se conduzir uma vida, assim, decisões sobre currículos são microcosmos de tudo o que envolve uma vivência sábia. Uma vida sábia, acreditamos, não se reduz a cálculos prudentes; requer um constante auto-prolongamento através de muitos atos de fé, e de coragem e de imaginação. Portanto, não existem respostas simples sobre como e o quê viver, somente oportunidades que continuamente evocam reflexões e perguntas que fazemos a nós mesmos e ao mundo que nos cerca ao mesmo tempo que seguimos tomando decisões sobre como agir e em quê acreditar (UFBA, 2004, p.1).

O projeto sinaliza ainda que diante deste novo paradigma novas perspectivas na contemporaneidade não mais comportam concepções clássicas, compartimentadas e lineares, vindo instigando e propondo dialogias envolvendo atores, esferas e níveis diversos: entre indivíduos, grupos, culturas, instituições, saberes e áreas de conhecimento, dentre outros, buscando responder e compreender os anseios dos cidadãos e as demandas da sociedade contemporânea. “Progressivamente e quantitativamente, o número de parcerias e intercâmbios acadêmicos, sociais, culturais e pessoais, por exemplo, cresce” (UFBA, 2004, p.6).

## **2 - UFBA, PPP (2009) - Referenciais epistemológicos:**

- Reconhecimento da arte enquanto campo do conhecimento.
- Referências em paradigmas da contemporaneidade nos campos: educacional, estético, artístico (dança), sociocultural e político.

**UFBA, PRC (2004)** - A nossa crença é que sairão destas universidades as instâncias formativas, produtivas e transformadoras, incluindo as escolas de arte, e que surgirão profissionais mais críticos, informados, criativos e capazes de refletir, contextualizar e, sobretudo, que se responsabilizem com sistemáticas avaliações de processos de ensino-aprendizagem e que garantam o desdobramento necessário, através da implementação de mudanças e atualizações políticas e práticas educacionais (UFBA, 2004, p. 7).

**CNE/CES 67 (2003)** - As Diretrizes Curriculares Nacionais ensejam a flexibilização curricular e a liberdade de as instituições elaborarem seus projetos pedagógicos para cada curso segundo uma adequação às demandas sociais e do meio e aos avanços científicos e tecnológicos, conferindo-lhes uma maior autonomia na

definição dos currículos plenos dos seus cursos (CNE/CES 67 2003, p. 5).

**Argumento:** Macedo (2013), em sua obra “Ato de Currículo”, nos fala da importância de composição de atos formativos como uma ideia na experiência de construção de currículos que consideram a heterogeneidade, pessoas e segmentos sociais como coautores de seus saberes e que possam, na sua condição de *curriculantes*, significar o currículo e ter seus implicados anseios e pautas socioculturais pleiteados como pautas formativas, cerne da perspectiva curricular *multirreferencial*. O professor nos diz ainda que a formação como experiência, que considera a existência individual e coletiva de seus atores, não se aparta da experiência do aprendente. Esse é um dos sentidos que sustenta a ideia de construção de currículos etnoimplicados e multirreferenciais. Nesse sentido, o autor esclarece que:

Assim, um currículo *etnoimplicado* se apresenta como resultante da sua origem fundada na experiência sociocultural daqueles com ele envolvidos, ao mesmo tempo em que transforma essa experiência numa pauta reconhecida como modo de afirmação dos pertencimentos que orientam os debates com os quais os conhecimentos e atividades eleitos como formativos são escolhidos e organizados enquanto currículo proposto e praticado (MACEDO, 2013, p. 433).

Quando o PPP (2009) da Escola de Dança da UFBA argumenta que considera como referenciais epistemológicos o reconhecimento da arte enquanto campo de conhecimento como um dos “paradigmas a serem superados na contemporaneidade” e o Projeto de Reconstrução Curricular (2004) aponta como crença que é das “universidades que surgirão profissionais mais críticos, informados, criativos e capazes de refletir, contextualizar e, sobretudo, que se responsabilizem com sistemáticas avaliações de processos de ensino-aprendizagem”, estes indicadores se coadunam com o que nos apontam as Diretrizes Curriculares Nacionais ao ensejarem a flexibilização curricular, dando a liberdade de as instituições elaborarem seus projetos pedagógicos conferindo-lhes uma maior autonomia na definição dos seus currículos plenos.

Esses indicadores e pressupostos estão de acordo com o que o professor Macedo (2013) nos aponta como possibilidades de inclusão de assuntos que não estão oficialmente integrados ao currículo pleno na instituição, mas, ao convocar

atores envolvidos nessas questões e considerá-los como coprodutores desses saberes, estes estariam colaborando para a realização de micropolíticas curriculares a partir da inclusão de saberes etnoimplicados como uma constituição de Atos e Currículo dentro do currículo pleno da Instituição.

### **3 - UFBA, PPP (2009) - Pressupostos pedagógicos:**

- A identificação e a compreensão das tendências, pensamentos e demandas sociais, norteadoras das ações humanas e profissionais, ativam processos de reflexão, questionamento e proposições com base no exercício profissional e na produção de novos conhecimentos, novas estéticas e novas tecnologias;
- A informação, as técnicas e os valores são compreendidos como conhecimento curricular e estão em sintonia com o momento contemporâneo e alicerçado em especificidades de eixos pedagógicos e de contextos socioculturais;
- O desenvolvimento do aluno é considerado na sua totalidade: enquanto formação do indivíduo e como construção do sujeito social na sua relação com o mundo;
- O aluno aprende “produzindo conhecimento”, ao tempo em que, durante seu processo de formação, articula conteúdos perpassando em fluxo livre os domínios do ensino, da pesquisa e da extensão;
- O professor tem predominantemente o papel de mediador e facilitador do ensino-aprendizagem, mobilizando o aluno para um processo dialógico de desenvolvimento e transformação, em que este se reconheça como corresponsável por sua própria formação.

**UFBA, PRC (2004)** - A relação dinâmica e mutável do espaço-tempo no contexto atual estabelece a cada momento significados e representações complexas e originais, provocando a quebra de conceitos e paradigmas, e gerando insegurança, desconforto e conflitos pessoais e/ou coletivos. O despreparo para lidar e compreender esta realidade indica que, diante das inúmeras e diversificadas informações produzidas e velozmente circuladas, o tradicional modelo de educação tornou-se obsoleto, incapaz de suprir tais demandas. O

desenvolvimento de novas e interativas competências surge como formas de capacitação instrumentais na educação e na contemporaneidade. Tais competências visam auxiliar as pessoas a compreender, interagir e agir em/com, respectivamente, seu contexto como indivíduos (singulares), cidadãos (sujeitos sociais) e humanos (em sua evolução – ao contribuir para o conhecimento humano) (UFBA, 2004, p. 5).

**CNE/CES 67 (2003)** - as Diretrizes Curriculares Nacionais se propõem ser um referencial para a formação de um profissional em permanente preparação, visando uma progressiva autonomia profissional e intelectual do aluno, apto a superar os desafios de renovadas condições de exercício profissional e de produção de conhecimento (CNE/CES 67, 2003, p.4).

**Argumento:** Para Macedo (2002), o princípio da complexidade está no centro das discussões sobre a educação e da ação curricular. Considera que os seres vivos são seres auto-organizadores e eco-organizados. Sinaliza que no caso dos seres humanos a sua autonomia se dá muito em função da dependência relacionada à cultura. Nesse sentido, se o currículo é uma organização institucional que existe via uma vontade de enculturação, é preciso compreender que aí existe, em relação ao sujeito aprendente, uma relação de dependência e autonomia que precisa ser eticamente esclarecida (MACEDO, 2002, p. 29). Nessa perspectiva, Macedo (2002) diz que:

O currículo não pode ser apenas uma prática de prescrever trajetórias e itinerários. Entra aqui a atitude e a cognição radicalmente democráticas de constituir um currículo que só se faça dependência na medida em que essa signifique possibilidade concreta de forjar itinerâncias, caminhadas autônomas, ou caminhos que se fazem ao se caminhar, percorridos e orientados pelo desejo de ser e de saber (MACEDO, 2002, p. 29-30).

Desse modo, compreendo que existe no novo currículo da Escola uma preocupação com a inclusão participativa do aluno considerando-o como cogestor da sua trajetória de formação em Dança, e que esse pressuposto está em acordo com o que Macedo (2002) sinaliza quando diz que a autonomia do aluno se dá muito em função da dependência relacionada com a sua cultura. Assim, busco compreender esses indicadores como processos que consideram a implicação e

o sujeito implicado como peças de articulações indispensáveis entre a teoria e a prática curricular que se pretende afirmar. Nessa perspectiva, o Projeto de Reforma Curricular da Escola de Dança da UFBA (2004) esclarece que:

Naturalmente, um olhar para além das fronteiras que demarcavam disciplinas surgiu, e com ele, um grande interesse em parcerias (de proximidade óbvia ou não) na busca de novas frentes de ação, de novos e mais abrangente sentidos e, sem dúvida, de melhor compreensão de si próprio e do mundo. Procedimentos rumo à ampliação, integração, colaboração, pertinência e complementaridade têm sido evidenciados, caracterizando as ações e metas da contemporaneidade e da investigação científica. (...) Diante deste novo paradigma, novas perspectivas da contemporaneidade não mais comportam concepções clássicas, compartimentadas e lineares, vindo instigando e propondo dialogias envolvendo atores, esferas e níveis diversos: entre indivíduos, grupos, culturas, instituições, saberes e áreas de conhecimento, dentre outros, buscando responder e compreender os anseios dos cidadãos e as demandas da sociedade contemporânea (UFBA, 2004, p. 5-6).

#### **4 – UFBA, PPP (2009) - Pressupostos da dança:**

- Dança enquanto área de conhecimento
- Corpo e mente enquanto dimensões de único sistema (contínuo) na experiência e expressão humanas.
- Processo de criação artística (em dança) como campo de ensino aprendizagem.

**UFBA, PRC (2004)** - É exatamente desta nova realidade, destas necessidades e desejos, que surge a possibilidade de extensão e orientação do universo humano, em ações marcadas pelo pluralismo, pela interdisciplinaridade, pela totalidade (sentido de globalidade) e complementaridade – de saberes, potencialidades, diferenças, valores etc. (...) Vivemos um momento de inclusão e não de exclusão, de envolvimento e participação coletiva, principalmente dos jovens, os potenciais protagonistas de futuras perspectivas e mudanças (UFBA, 2004, p.6).

**CNE/CES 67 (2003)** - O Curso de graduação em Dança deve possibilitar a formação profissional que revele, pelo menos, as seguintes competências e habilidades: - domínio dos princípios cinesiológicos relativos à performance corporal; - domínio da linguagem corporal relativo à interpretação coreográfica nos aspectos técnicos e criativos; - desempenhos indispensáveis à identificação,

descrição, compreensão, análise e articulação dos elementos da composição coreográfica, sendo também capaz de exercer essas funções em conjunto com outros profissionais; - reconhecimento e análise de estruturas metodológicas e domínios didáticos relativos ao ensino da dança, adaptando-as à realidade de cada processo de reprodução do conhecimento, manifesto nos movimentos ordenados e expressivos; - domínio das habilidades indispensáveis ao trabalho da dança do portador de necessidades especiais proporcionando a todos a prática e o exercício desta forma de arte como expressão da vida (CNE/CES 67, 2003, p.64).

**Argumento:** Esses indicadores alertam para necessidade de afirmação de construções curriculares complexas e multirreferenciais. Como estabelecer pressupostos que abarquem esta série de indicadores sem cair nos riscos de isolamentos disciplinares diante de um currículo que se pretende modular e transdisciplinar? Macedo (2002) esclarece que durante a trajetória para compartilhar a crença de um currículo pensado enquanto complexidade e multirreferencialidade várias questões foram levantadas por instituições acadêmicas, tais como: *Em que situação fica, por exemplo, o currículo multirreferencial diante de referências etnocêntricas classistas, e até mesmo fascistas? Como rejeitar aquilo que é contraditório? Não corremos o risco de nos transformarmos em generalistas desvairados? De dissolvermos as especificidades? De não mais encontrarmos os conteúdos específicos e só lidarmos com os grandes temas ditos transversais, globais? Não seria a multirreferencialidade mais um joguinho de palavras sem nenhuma pertinência transformadora, como sempre acontece nas construções teóricas da educação, descompromissadas com a qualificação da vida cidadã? Não seria mais um discurso apenas, um discurso pluralista que ficaria na estética pura e simples da diversidade, tão em voga na academia?* (MACEDO, 2002, p. 54).

Diante de tais indagações Macedo (2002) esclarece que:

O conceito de multirreferencialidade é um conceito crítico, portanto, seletivo, avaliativo; nasce de uma postura ético-política identificada com a justiça social e a democracia nas práticas e situações educativas. Assim, não é possível adotar uma atitude multirreferencial de fora do pensamento crítico, da teoria crítica em ciências antropológicas e em ciências da educação, principalmente. A proposta da multirreferencialidade não pretende dissolver as especificidades do

conhecimento, não desconhece o específico e a necessidade de distinguir. Sua crítica vai num sentido de ressignificar a disciplina e a especialização como noções insulares, que, ao separar coisas inseparáveis, alienou-se num conhecimento não comunicante. (...) o pensamento multirreferencial sabe que não basta afirmar a pluralidade, dado que cultiva no seu seio uma ética e uma política, que entendem que não deverá haver conhecimento sem julgamento, tampouco um julgamento sem conhecimento. Assim como, ao articular com o contraditório, é preciso um esforço para explicar as contradições, as incompletudes teóricas quando mobilizadas para uma leitura mais ampliada das realidades, o que não retira a possibilidade de haver enfrentamentos epistemológicos e de visões de mundo (MACEDO, 2002, p.55).

### **5 – UFBA, PPP (2009) - Centros de orientação:**

O conceito de currículo não deve ser compreendido apenas como estrutura que organiza componentes teórico-práticos, mas como itinerário pedagógico de um processo que articula e equaciona a presença e participação de três centros de orientação:

- O aluno na perspectiva do cidadão, do artista, do educador e do profissional;
- Os contextos socioculturais específicos e da atualidade contemporânea;
- O conhecimento em seus aspectos conceituais, práticos e atitudinais, avaliados em cada situação educacional.

**UFBA, PRC (2004)** - O Programa de Reconstrução Curricular iniciado em meados do ano de 2001 foi um processo coletivo de estudo e trabalho, envolvendo na primeira fase os cursos que atendem as Licenciaturas. Esta decisão sem dúvida recai no repensar do modelo educacional vigente na UFBA, fomentando o surgimento de um espaço institucional, de escuta e troca das práticas individuais dos professores, além do intercâmbio entre os referidos cursos, estimulando a discussão e a revisão de conhecimentos, o que respaldará a reconstrução e a concretização de novos projetos pedagógicos (PRC, UFBA, 2004, p.6).

**CNE/CES 67 (2003)** - Quanto aos paradigmas das Diretrizes Curriculares Nacionais, cumpre, de logo, destacar que elas objetivam servir de referência para as instituições na organização de seus programas de formação, permitindo flexibilidade e priorização de áreas de conhecimento na construção dos currículos plenos. Devem induzir à criação de diferentes formações e habilitações para cada

área do conhecimento, possibilitando ainda definirem múltiplos perfis profissionais, garantindo uma maior diversidade de carreiras, promovendo a integração do ensino de graduação com a pós-graduação, privilegiando, no perfil de seus formandos, as competências intelectuais que reflitam a heterogeneidade das demandas sociais. Desta forma, para todo e qualquer curso de graduação, as Diretrizes Curriculares Nacionais recomendaram:

1. conferir maior autonomia às instituições de ensino superior na definição dos currículos de seus cursos, a partir da explicitação das competências e das habilidades que se deseja desenvolver, através da organização de um modelo pedagógico capaz de adaptar-se à dinâmica das demandas da sociedade, em que a graduação passa a constituir-se numa etapa de formação inicial no processo contínuo da educação permanente;
2. propor uma carga horária mínima em horas que permita a flexibilização do tempo de duração do curso de acordo com a disponibilidade e esforço do aluno;
3. otimizar a estruturação modular dos cursos, com vistas a permitir um melhor aproveitamento dos conteúdos ministrados, bem como a ampliação da diversidade da organização dos cursos, integrando a oferta de cursos sequenciais, previstos no inciso I do art. 44 da LDB (CNE/CES 67, 2003, p. 3).

**Argumento:** Diante dos indicadores instituídos pelo parecer CNE/CES 67 (2003) como referência para construção de currículos, apresentam-se alterações que estabelecem novos caminhos para se constituir os currículos mínimos em instituições de ensino superior. O Projeto de Reconstrução Curricular da Escola nos aponta que nessa instituição essa decisão gerou o envolvimento coletivo de gestores, professores e pesquisadores, fomentando o surgimento de um espaço institucional, de escuta e troca das práticas individuais dos professores, além do intercâmbio entre os referidos cursos. Nesse sentido, esclarece que:

Tornam-se assim imperativas as reflexões e revisões de paradigmas, funções, compromissos, metas que sustentam currículos e projetos de programas, cursos e práticas no âmbito da Educação. Instrumentos devem ser adequadamente selecionados e utilizados para avaliar, reconstruir/construir conhecimentos e estimular pensamentos crítico-interpretativos; e tudo isso à luz de paradigmas inaugurais que, incessantemente, ratificam ou retificam, identificam, elegem, confrontam,



incluem, excluem e nomeiam velhos e novos princípios da contemporaneidade (UFBA, 2004, p.6).

Nesse sentido houve, em certa medida, uma *alteração* nos procedimentos formativos, no sentido de afetar e transformar coletivamente as estruturas curriculares em vigência. Desse modo, sinalizo que a *alteração* é um dos indicadores atitudinais para se construir um currículo multirreferencial, como indica Macedo (2002):

Alterar significa mover-se, transformando-se no tempo, tendo o outro como partícipe inarredável: portanto, implica em temporalidade, historicidade. Do latim *alter*: o outro; etimologicamente, a alteração é definida como o processo a partir do qual um sujeito muda, sem, entretanto, descartar todas as marcas do seu processo indenitário, face às diversas influências que vivencia nas suas relações com os seus outros (MACEDO, 2002, p. 42).

Nessa perspectiva, Macedo (2002) esclarece que pensar o âmbito do currículo é pensar uma instituição, em geral, arquitetada para provocar alterações de seus atores e entorno institucionais, considerando que esse artefato educativo, nesse âmbito, deve estar sob uma incessante ação reflexiva. “Desse modo, entende-se que a escola não se justifica fora dos processos de alteração como constituição da autonomia. A escola deve, acima de tudo, ser o local de ritualização dos processos de alteração” (MACEDO, 2002, p. 44).

## **6- UFBA, PPP (2009) - Estruturação dos componentes curriculares:**

Componentes básicos/específicos dos Módulos.

- Estudos do corpo I ao IV
- Estudos crítico-analíticos I ao IV
- Estudos dos processos criativos I ao IV

Componentes práticos:

- Laboratório de condicionamento corporal I e II
- Laboratório do corpo I e II
- Laboratório de criação coreográfica I e II

Componentes pedagógicos

- Fundamentos psicológicos da educação
- Organização da educação brasileira 2

#### Componentes do estágio supervisionado

- Dança como tecnologia educacional I e II
- Didática e práxis pedagógica I e II
- Prática da dança na educação

#### Componentes teóricos práticos:

- Método de Treinamento individual
- Estudos Monográficos sobre tópicos em Dança
- Prática Solística
- Prática em Grupo

#### Atividades complementares:

As atividades complementares reconhecidas pelo CNE oportunizam o reconhecimento, de atividades realizadas pelos alunos independentemente do vínculo acadêmico com a UFBA, e que na maioria dos casos estão relacionadas ao “mundo do trabalho”.

Entende-se que nesta modalidade estão incluídas tanto a participação em atividades e projetos acadêmicos (extensão ou pesquisa) quanto na execução de projetos individuais voltados para a investigação de novas tecnologias de educação e arte, experimentos artísticos e participação em grupos, ou trabalhos de práticas profissionais, vinculados a grupos e iniciativas organizadas.

**UFBA, PRC (2004)** - Com a certeza de quem experimenta um processo vivo, atual e transformador, apresentamos o presente projeto, revisitado por um olhar de quem vivenciou na prática uma proposta de educação para um curso de graduação em dança, em sintonia com os novos paradigmas da contemporaneidade e que compreende a relevância da mudança, no sentido de que sejam repensados conteúdos e metodologias e principalmente o entendimento da necessidade de novos comportamentos e atitudes. Assumindo tal desafio, bem como seu papel histórico, a Escola de Dança estabelece em 2001 o marco zero de proposta piloto de uma experiência de ensino-aprendizagem de caráter transdisciplinar, o que passa a definir o início de ampla reforma curricular para o curso de Dança da UFBA. Para tanto, o envolvimento dos professores através de reuniões

sistemáticas foi necessário em todas as fases do processo: planejamento, implementação, acompanhamento e avaliação dos resultados obtidos e das dificuldades encontradas. Estes três anos nos apontaram que os currículos devem indicar processos contínuos de transformação, caminhos que devem ser construídos de forma dialógica e multirreferencial. Ao serem periodicamente revistas metodologias, valorizamos e reconhecemos quem são os alunos que se apresentam, o que trazem e o que querem (UFBA, 2004, p.10).

**CNE/CES 67 (2003)** - O curso de graduação em Dança deve possibilitar a formação profissional que revele, pelo menos, as seguintes competências e habilidades: I - domínio dos princípios cinesiológicos relativos à performance corporal; II - domínio da linguagem corporal relativo à interpretação coreográfica nos aspectos técnicos e criativos; III - desempenhos indispensáveis à identificação, descrição, compreensão, análise e articulação dos elementos da composição coreográfica, sendo também capaz de exercer essas funções em conjunto com outros profissionais; IV - reconhecimento e análise de estruturas metodológicas e domínios didáticos relativos ao ensino da dança, adaptando-as à realidade de cada processo de reprodução do conhecimento, manifesto nos movimentos ordenados e expressivos; V - domínio das habilidades indispensáveis ao trabalho da dança do portador de necessidades especiais proporcionando a todos a prática e o exercício desta forma de arte como expressão da vida (CNE/CES 67, 2003, p.65).

**Argumento:** Macedo (2002) chama atenção sobre questões que envolvem a construção de currículos multirreferenciais, sinalizando que o princípio da complexidade considera processos *dialógicos* e *dialéticos* para compreender as trocas, simbioses e retroações que orientam a organização viva, em especial o homem e a sociedade. Considerando essa perspectiva, Macedo (2002) diz que:

Nas práticas curriculares, criar fronteiras porosas entre os saberes, imaginar áreas englobantes do conhecimento, promover o diálogo entre essas áreas, problematizar a disciplinarização, organizar *macrodisciplinas*, estimular a competência pela articulação entre conhecimentos e ação orientada, tensionar campos pretensa ou concretamente contraditórios, proporcionar um certo *construtivismo realista*, onde os aspectos da realidade social seminalizem incessantemente a construção do conhecimento, aprofundar relacionando. Contextualizando e historicizando saberes e competências,

epistemologias e sapiências seriam, da nossa perspectiva, momentos significativos para operar a dialógica como um princípio reitor do pensamento complexo e multirreferencial (MACEDO, 2002, p. 49-50).

O Projeto de Reconstrução Curricular da Escola de Dança da UFBA (2004), nesse sentido, sinaliza que, enquanto corpo institucional, a Escola também foi atingida por questionamentos que instigam formulações no sentido de se gerar novos conhecimentos que posam via participação, formação e transformação universitárias, **confluírem para as reformas educacionais, tão propagadas nesta última década, cumprindo assim, com novas metas sociais, educacionais e estéticas.** (UFBA, 2004, p. 8). Nesse sentido, indica que:

Considerando recentes descobertas científicas, temos sido forçados a reavaliar certos valores tradicionais que hegemonicamente têm regido o comportamento, a percepção e a evolução humana nos últimos séculos do ocidente. Um exemplo é a polêmica relação entre os conceitos de corpo e mente. Dançarinos, acreditamos que no fundo sempre compreendemos o que recentemente têm constatado cientistas e filósofos: uma intrínseca e recíproca interação que envolve o corpo e a mente enquanto dimensões de um único sistema (*continuum*) na experiência e expressão humanas. (...) A mente já não é mais dominante e hegemônica. O ser humano é um organismo integrado em suas diferentes funções, propriedades e dimensões de vida, percepção e compreensão de si e do mundo. Reconhecido pela ciência, esta nova concepção do corpo/mente, que rompe com o pensamento fragmentado e com a noção de instâncias estanques de atuação humana, pode ser adotada como um fundamento básico de orientação, estruturação e concepção das práxis pedagógicas da dança. Uma mudança de perspectiva nesse nível certamente afetará estruturas, conteúdos e métodos, tradicionalmente utilizados no ensino artístico (UFBA, 2004, p.8).

## 7 – UFBA, PPP (2009) - PERFIL dos cursos de Dança da UFBA:

Buscam formar profissionais capazes de participar criticamente como cidadãos e atuarem como profissionais de forma reflexiva, criativa e produtiva nos contextos atuais contemporâneos, para tanto é necessário que apresentem uma disponibilidade e um compromisso com:

- A linguagem da dança como área de conhecimento afim, no que se refere à interpretação, criação e produção artísticas;
- A articulação e o diálogo entre os campos da educação e da arte, estimulando a criação de interfaces entre o fazer artístico, a apreciação da

obra de arte e o processo de ensino aprendizagem;

- A criação coreográfica e a produção das artes cênicas, envolvendo uma concepção estética contemporânea;
- A reflexão e a geração de produção inovadora sem, **contudo, desconhecer manifestações populares locais e sua inserção no campo do estudo da cultura afro-brasileira.**
- A produção de novos conhecimentos artísticos e novas tecnologias educacionais.

**UFBA, PRC (2004)** - Neste sentido, elencamos competências e habilidades básicas para estes profissionais, que deverão: conhecer a estrutura bio-psico-social do indivíduo, o seu desenvolvimento na construção da identidade e formação do artista; conhecer as novas concepções científicas do corpo humano, sua evolução histórica, assim como a diversidade de técnicas de habilidades corporais e suas metodologias; conhecer aspectos da cinesiologia e anatomia necessários para instrumentalizar o profissional de dança; conhecer teorias estéticas e da criação artística que fundamentem a investigação da dança como linguagem, assim como sua produção no cenário artístico; fomentar a pesquisa da e sobre a dança, incluindo a investigação de métodos e estratégias coreográficas, e poder assim desenvolver uma capacidade para a estruturação dos elementos da composição artística; conhecer as novas tecnologias em arte e educação e suas aplicações em processos de ensino e aprendizagem; compreender a dança como forma de expressão cultural; compreender fundamentos e princípios da ciência do movimento humano, da estética artística, dos contextos social e cultural da atualidade, das demandas e perspectivas observadas no mercado de trabalho onde os dançarinos e coreógrafos atuarão (UFBA, 2004, p. 12).

**CNE/CES 67 (2003)** - Perfil Desejado do Formando - O curso de graduação em Dança deve propiciar uma formação profissional com duas vertentes: a primeira comprometida em formar o profissional envolvido com a produção coreográfica e o espetáculo de dança e a outra voltada não só para o profissional que trabalha a reprodução do conhecimento, como também para o que trabalha com o ensino das danças, especialmente para portadores de necessidades especiais ou ainda que

utilizam a dança como elemento de valorização, de alta estima e de expressão corporal, visando integrar o indivíduo na sociedade, consolidados em cada movimento e em cada plasticidade, na dança em educação especial, a harmonia dos componentes motor, cognitivo, afetivo e emocional (CNE/CES 67, 2003, p. 24-25).

**Argumento:** O parecer CNE/CES 67, 2003, afirma que as novas perspectivas para construção de currículos, em geral, devem tomar como referência a criação de diferentes formações e habilitações para cada área do conhecimento, destacando as possibilitando ainda de definirem **múltiplos perfis profissionais**, para garantir uma maior diversidade de carreiras, promovendo a integração do ensino de graduação com a pós-graduação.

Destaco nessas referências que o documento oficial é contundente, inclusive grifando em negrito a indicação que se deve privilegiar no perfil de seus formandos, **'as competências intelectuais que reflitam a heterogeneidade das demandas sociais'** (CNE/CES 67, 2003, p.4). Nesse sentido o parecer de 2003 **indicava** que: 'O curso de graduação em Dança deveria ensejar formação profissional comprometida com a produção coreográfica, com o espetáculo de dança, com a reprodução do conhecimento e das habilidades, inclusive como elemento de valorização e da auto-estima e expressão corporal, visando a integrar o indivíduo na sociedade" (CNE/CES 67, 2003, p.65), enquanto que a Resolução de 2004 – ao se referir a este artigo, presente no parecer anterior, alterou o texto e tomou como providência (Art. 3º) uma nova indicação sinalizando que: O curso de graduação em Dança deve ensejar, como perfil desejado do formando, capacitação para a apropriação do pensamento reflexivo e da sensibilidade artística, comprometida com a produção coreográfica, com espetáculo da dança, com a reprodução do conhecimento e das habilidades, revelando sensibilidade estética e cinesiologia, **"inclusive como elemento de valorização humana, da auto-estima e da expressão corporal, visando a integrar o indivíduo na sociedade e tornando-o participativo de suas múltiplas manifestações culturais"** (CNE/CES 146, 2004, p. 2).

Esta Resolução destaca, também em negrito, o que se refere à inclusão das "manifestações culturais" como indicadores para as novas estruturas curriculares

a partir da aprovação deste documento (CNE/CES 146, 2004, p. 2).

Além desses indicadores, aponto três referências, presentes nesses documentos oficiais, que, da minha perspectiva de análise, estão relacionadas com o objeto dessa pesquisa para argumentar a inclusão das danças populares no ensino superior. São elas:

- Os Projetos Pedagógicos do curso de graduação em Dança **poderão admitir modalidades e linhas de formação específica;**
- Os desempenhos indispensáveis à identificação, descrição, compreensão, análise e articulação dos elementos da composição coreográfica, **sendo também capaz de exercer essas funções em conjunto com outros profissionais;**
- O estabelecimento de laboratórios que congreguem as diversas ordens correspondentes às diferentes técnicas de produção coreográficas, do domínio dos princípios cinesiológicos, da performance, **expressão e linguagem corporal, de atuação em espaços cênicos e de outras atividades inerentes à área da dança, nas múltiplas manifestações da arte e da vida.**

É nessa perspectiva que venho defender o que durante toda essa análise foi o motivo pelo qual decidi analisar os indicadores oficiais do CNE/CES 67, 2003, o Projeto e Reforma Curricular (2004) e o PPP (2009) para neles compreender a inserção das danças populares no ensino superior. Busco destacar o que está presente nesses documentos e que podem ser interpretados e traduzidos como lugares de reivindicação e inserção desses estudos na Universidade. São eles:

- Compreender a dança como forma de **expressão cultural;**
- Conhecer as novas concepções científicas do corpo humano, sua **evolução histórica**, assim como a diversidade de técnicas de habilidades corporais e suas metodologias.
- Compreender fundamentos e princípios da ciência do movimento humano, da estética artística, dos **contextos social e cultural da atualidade**, das demandas e perspectivas observadas no mercado de trabalho onde os dançarinos e coreógrafos atuarão.

- Componentes curriculares que possibilitam o reconhecimento, por avaliação, de habilidades, conhecimentos e competências do aluno, inclusive adquiridas fora do ambiente escolar, incluindo a prática de estudos e atividades independentes, opcionais, de interdisciplinaridade, especialmente nas relações com o mundo do trabalho e com **as diferentes manifestações e expressões culturais e artísticas, com as inovações tecnológicas, incluindo ações de extensão junto à comunidade.**
- A reflexão e a geração de produção inovadora **sem, contudo, desconhecer manifestações populares locais e sua inserção no campo do estudo da cultura afro-brasileira.**

O Projeto de Reconstrução Curricular (2004) nos acrescenta, ainda, a necessidade de uma competência de atuar no atual estado de **multiculturalismo, interdisciplinaridade e pluralismo de formas e abordagens artísticas que marcam a contemporaneidade**, e que igualmente demandam uma reflexão sobre os propósitos, métodos e conteúdos da pedagogia da dança.

Em relação a este último indicador, sinalizo uma possibilidade de revisão de termos. O que se refere como indicador de: **“sem, contudo, desconhecer manifestações populares locais e sua inserção no campo do estudo da cultura afro-brasileira”**, acredito que há uma inversão de valores e conceitos nesse texto. Acultura afro-brasileira, aqui indicada, a meu ver, é parte intrínseca dos estudos das manifestações populares locais e nacionais, nesse sentido.

Diante desse indicador seria pertinente sugerir, por exemplo, a inclusão das danças de matrizes estéticas indígenas e o que se refere à diversidade dos estudos das danças populares provenientes das inúmeras expressões culturais brasileiras. Incluem-se, nesse contexto, as colaborações dos povos ibéricos e de diversas outras etnias já identificadas em novas concepções das identidades e diversidades, visando ampliar, desse modo, as noções de pertencimento presentes nas manifestações da cultura popular, como já sinalizadas pela convenção da UNESCO de 2005.

Nessa perspectiva, ao analisar especificamente os indicadores referentes à “Organização dos Componentes Curriculares” do novo currículo da Escola de Dança da UFBA, justifico essa argumentação por meio do próprio texto do Projeto



de Reconstrução curricular, destacando que:

O novo currículo constitui-se em uma estrutura inovadora, que se propõe a reintegrar conteúdos de disciplinas em um corpo de conhecimentos, que revela como objetivo a integralidade da produção artística, como expressão da complexidade do ato criador em dança. Assim o conceito de currículo não pode ser compreendido apenas como uma forma que dá sustentação e serve de ponto de partida a um processo, mas deve guardar em seu corpo o sentido de equacionar três centros de orientação: **o aluno** (na perspectiva do cidadão, do artista e do profissional), **o conhecimento** (em seus aspectos conceituais e operacionais, avaliados em cada situação educacional), em sintonia com paradigmas dos **contextos socioculturais e da contemporaneidade** (UFBA, 2004, p. 12).

Pode-se ler, nessa perspectiva, que a inserção do estudo das danças populares se coaduna e cumpre com os requisitos indicados pelo Projeto de Reconstrução Curricular (2004) que pretendem integrar conteúdos transdisciplinares em um corpo de conhecimento. Porém é necessário, pela prática desses indicadores, considerar essa complexidade por meio das escolhas de conceitos e epistemologias que se coadunem com o que nos sinaliza Macedo (2002), quando diz que “é preciso, acima de tudo, criar novos esquemas cognitivos; é preciso ousar, arriscar em novas propostas que não só signifiquem fechamento disciplinar” (MACEDO, 2002, p. 57).

Nesse sentido, o professor Macedo (2002) indica que “é preciso ecologizar as disciplinas”, ou seja, considerar o que lhes é contextual enquanto condições culturais e sociais. Macedo (2002) afirma que “é preciso que vejamos em que meio as disciplinas nascem, onde colocam seus problemas, esclerosam-se e metamorfoseiam-se” (MACEDO, 2002, p. 58). Segundo Macedo:

Pensar e operar currículo por um pensamento complexo e multirreferencial requer muito mais do que conhecer e explicar. Requer aprendizagem e contágio. Sinto aí que a história se faz, se refaz na re-aprendizagem responsável pela religação, pela compreensão. Religação que traz à baila a noção seminal do currículo como prática fundada na pluralidade, na recursividade, no caráter relacional e rigoroso do ensino educativo, *expressão tão óbvia quanto revolucionária*. Compreensão, que vai além da explicação intelectual ou objetiva das coisas, que comporta um conhecimento sujeito a sujeito. Como sugere Morin, “não posso compreender uma criança ao chorar pelo grau de salinidade das suas lágrimas” (MACEDO, 2002, p. 59).

No contexto do atual currículo da Escola os conhecimentos que integram os componentes curriculares básicos estão organizados em três módulos indicando-

se que são trabalhados simultaneamente por, no mínimo, dois professores, que trazem competências específicas aos estudos demandados e desenvolvidos. Como já sinalizado, os docentes envolvidos, no processo de composição deste novo projeto identificaram três temas como eixos centrais. São eles: a contemporaneidade (tema/questão do 1º ano); identidade(s) e diversidade (tema questão do 2º ano) e a prática do ser cidadão enquanto profissional artista e educador (tema questão do 3º ano).

Estes temas, segundo o projeto de Reconstrução Curricular (2004), se considerados como transversais, “desenvolvidos em todos os módulos, estimularam o diálogo entre informações, experiências criativas seguidas por reflexões críticas, indicando claras perspectivas de construção de novas práticas pedagógicas transdisciplinares” (UFBA, 2004, p.12-13).

Mas o que pude verificar é que justamente no eixo que indica a inclusão dos estudos da(s) identidade(s) e diversidade(s), onde se localizam as possibilidades de inserções do estudo dessas danças desde 2004, como já sinalizado anteriormente, nessa estrutura curricular não está clara a inserção dessas danças como normatividade do currículo.

Nesse sentido, sinalizo que o novo PPP (2009) da Escola, segundo os gestores, ainda está em processo de reconstrução e, dessa forma, pude verificar que o curso ainda vem praticando alguns processos de ensino “disciplinar” presentes no antigo currículo, favorecendo uma prática insular. Por exemplo, os estudos do Folclore permanecem propostos como disciplinas optativas<sup>17</sup>. São elas: Cultura Brasileira, Cultura Baiana, Antropologia do Folclore, Folclore Musical, Dança Folclórica. Dentre estas disciplinas apenas a última citada é oferecida pela própria Escola de Dança da UFBA. Todas as demais são disciplinas de outras áreas do conhecimento, como filosofia, educação e música.

Por outro lado, a prática das danças populares está subjugada aos indicadores dos estudos da(s) identidade(s) e diversidade(s). Ao compreender que

---

<sup>17</sup>As disciplinas optativas que despertam o interesse para o alunado do Curso de Dança são aquelas oferecidas pelos Cursos das Escolas de Arte (Teatro, Música e Artes Plásticas); seguidas por disciplinas alocadas na Área das Humanas, em especial: nas Faculdades de Educação, Filosofia e Ciências Sociais, Instituto de Letras, como também nos Cursos de Comunicação e Produção Cultural. Poderão também ser solicitadas e negociadas com outros colegiados da área das Ciências Biológicas e Exatas disciplinas outras, a exemplo de Física, Biologia, Fisiologia e outras, desde que venham atender a interesse específico do aluno (PRC – Escola da Dança da UFBA, 2004, p. 18-19).

esses termos podem abarcar uma infinidade de assuntos como questões de gênero, etnia, classe, política, cultura, dentre outros, sinalizo que essa forma de inserção vem contribuindo para processos que podem favorecer descontinuidade e invisibilidade dessas danças, uma vez que não estão normatizadas especificamente nem no currículo nem no PPP (2009) da Escola.

Nesse caminho sinalizo ainda que desde a implementação do novo currículo uma série de discussões vêm sendo apontadas e colocadas como perspectiva, dentre elas a inserção de conhecimentos provenientes das manifestações culturais populares. Essas reflexões poderão vir a contribuir para uma nova atualização epistemológica, diante da complexidade que envolve essas questões em relação a essas danças, tornando-se relevante convocar o corpo docente e discente a refletir juntos sobre o assunto, assim como ocorreu em 2004, durante o processo de aprovação do Projeto de Reconstrução Curricular, como indica o documento:

Durante o caminho percorrido, constituiu-se um fórum de coordenadores colegiados que, com a participação em encontros sistemáticos, promovidos pela PROGRAD, deslança um movimento coletivo de mudanças, atuando em dois eixos: como interlocutores das especificidades dos seus cursos, além de promoverem a socialização de questões de interesses comuns, evoluindo para conclusões e finalizações individuais, que sem dúvida refletiram no coletivo, com impactos tanto no campo da educação como no campo social. Conforme sustenta Morin: "Não se pode reformar a instituição sem uma prévia reforma das mentes, mas não se podem reformar as mentes sem uma prévia reforma das instituições" (UFBA, 2004, p.7).

Desse modo, ao reconhecer que esta possibilidade poderá afetar significativamente uma práxis pedagógica voltada para a produção de conhecimentos respaldada pelos conceitos de heterogeneidade, multiculturalismo e pluralidade presentes nos atuais contextos político-culturais do entorno da sociedade, e, por consequência, da instituição a favor da defesa da filosofia da complexidade, da multirreferencialidade e da etnoimplicação. Nesse sentido, Macedo (2002) diz que:

Multirreferencializar é metadisciplinar, vista como ultrapassagem e conservação, afinal, não deverão continuar cometendo a irresponsabilidade da simplificação pela substituição e pelo descarte, como, por exemplo, no ingênuo discurso pedagógico que nega as tradições atribuindo-lhes características de ineficácia, insuficiência, etc. (...) Distinção, conjunção e implicação mútuas são o tripé que servirá de base para operar os saberes no campo de um currículo que se quer

multirreferencial (MACEDO, 2002, p. 58).

Durante o percurso da pesquisa vim descobrindo que os saberes e os conhecimentos que se relacionam à inserção das danças populares, tanto no ensino superior como nos seus campos de pesquisa tradicionais, foram e serão sempre territórios móveis que vêm se constituindo por meio de processos culturais dinâmicos, se coadunando com o que nos diz Macedo (2002) sobre uma nova epistemologia de saberes que se querem multirreferenciais, como premissas para se construir currículos que considere a filosofia da complexidade como um *acontecimento em devir*.

Nessa perspectiva, Macedo (2002) esclarece que:

Um currículo aberto, ético-politicamente afetado pelo acontecimento, é um currículo que se politiza, na medida em que acolhe, reflexivamente, os movimentos contraditórios do real; vive a dialogicidade e a dialeticidade da realidade, portanto, como uma opção ético-política, disponibiliza-se para desconstruir as reificações sociais e as separações epistemológicas que ainda servem de suporte para as construções curriculares como um dos artefatos, na prática, pouco refletido, mas poderoso na constituição de excludências (MACEDO, 2002, p. 62).

É nesse sentido que um novo “candeeiro” se acende, no atual contexto da Escola de Dança da UFBA, a partir do ano de 2016, quando finalmente a Escola abre duas vagas para docentes, especificamente relacionadas à área de conhecimento dos Estudos do Corpo que pretende incluir oficialmente os estudos das Danças Populares, Indígenas e Afro-Brasileiras publicado em edital de janeiro de 2016:

EDITAL DE CONCURSO PÚBLICO Nº 01/2016 - CARREIRA DE MAGISTÉRIO SUPERIOR PROFESSOR AUXILIAR, PROFESSOR ASSISTENTE A E PROFESSOR ADJUNTO A.O REITOR DA UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA (UFBA), no uso de suas atribuições estatutárias, torna público que estarão abertas as inscrições para o Concurso Público para cargos da Carreira do Magistério Superior da Universidade Federal da Bahia (UFBA), Campus: Salvador. (...) ESCOLA DE DANÇA. Área de Conhecimento: Estudos do Corpo com ênfase em Danças Populares, Indígenas e Afro-Brasileiras Classe: A Denominação: Professor Assistente A RT: DE Vagas: 02 Titulação: Graduação em qualquer área e Mestrado em Dança ou em Outra Área com Pesquisa em Dança. Tipos de Prova: Teórico-Prática, Didática, Títulos e Defesa de Memorial. Período de inscrição: 26/02/2016 a 25/04/2016 (Edital, UFBA, 2016, p. 1-16).

Diante desse acontecimento, que vem sendo celebrado pela comunidade da dança como um fato histórico, ao Capítulo III, além de apresentar os assuntos

relacionados às novas perspectivas para composição de currículos etnoimplicados multirreferenciais como devir de uma proposta de ensino para danças populares em contexto de ensino superior, busco argumentar essas questões por meio da análise das entrevistas, questionários e depoimentos de docentes e pesquisadores sobre suas trajetórias, apresentando também as falas das novas docentes que tiveram egresso na Escola a partir desse concurso, como veremos no Capítulo III.



Figura 7– Os Atos de Currículo  
Fonte: Severino Borges (2016)

### 3 DOS DESCAMINHOS AOS ATOS DE CURRÍCULO: ETNOIMPLICAÇÃO E MULTIRREFERENCIALIDADE NO CURRÍCULO DA ESCOLA DANÇA DA UFBA

Para Macedo (2009), a construção de um currículo etnoimplicado e multirreferencial é um desafio que envolve a compreensão, experimentação e avaliação de todos os envolvidos na produção de saberes de uma instituição. Essa proposta, no contexto da Escola de Dança da UFBA, não seria possível sem considerar uma relação *dialética e dialógica*<sup>18</sup> estabelecida entre diferentes saberes, como, por exemplo, entre os saberes que o novo currículo da Escola de Dança da UFBA propõe.

O objetivo desse capítulo é, acima de tudo, relacionar a filosofia da complexidade, da etnoimplicação e da multirreferencialidade ao modo de inclusão das danças populares no currículo, compreendendo que elas são constituintes da reivindicação dos processos de organização de diversos pesquisadores e docentes que vêm refletindo e discutindo a inserção desses saberes em diferentes contextos de ensino superior por meio de uma perspectiva formativa *transdisciplinar*<sup>19</sup>.

A perspectiva de inserção do ensino das danças populares que busco argumentar nessa trajetória vem apresentar pistas, mais do que modelos, para a construção de currículos etnoimplicados e multirreferenciais. Nesse sentido, a voz

---

<sup>18</sup>Dialética – Em Hegel, a dialética é o movimento racional que nos permite superar uma contradição. Para pensarmos a história, no que diz Hegel, importa-nos concebê-la como uma sucessão de momento, cada um deles formando uma totalidade. Em Max, a dialética vai insistir em considerar a realidade socioeconômica de determinada época como um todo articulado, atravessado por contradições específicas, como por exemplo, a luta de classes. Dialógica – diz respeito às trocas, simbioses, retroações que comandam a organização viva, em especial o homem e a sociedade, implicando fenômenos concorrentes, antagônicos e complementares. (MACEDO, 2002, p. 188-189).

<sup>19</sup>Ver - Carta de Transdisciplinaridade adotada no Primeiro Congresso Mundial de Transdisciplinaridade. Convento de Arrabida, Portugal, novembro de 1994. Artigo 3 - Transdisciplinaridade é complementar à aproximação disciplinar: faz emergir da confrontação das disciplinas dados novos que as articulam entre si: oferece-nos uma nova visão da natureza e da realidade. A Transdisciplinaridade não procura o domínio sobre as várias outras disciplinas, mas a abertura de todas elas àquilo que as atravessa e ultrapassa. Artigo 5 – A visão transdisciplinar está resolutamente aberta na medida em que ela ultrapassa o domínio das ciências exatas por seu diálogo e sua reconciliação não somente com as ciências humanas, mas também com a arte, a literatura, a poesia e a experiência espiritual (MACEDO, 2002, p. 184-185).

dos docentes e pesquisadores implicados nesses processos é trazida aqui como experiência empírica, já que foram responsáveis pelos módulos nos quais as danças populares foram inseridas na Escola e, nesse novo contexto curricular, apontam como e o que já incluíram em suas práticas pedagógicas e como vem refletindo sobre esses assuntos.

Argumento pela normatização das danças populares no currículo compreendendo essas reivindicações e experiências docentes enquanto “Atos de Currículo”<sup>20</sup> (MACEDO, 2013). O professor Macedo (2013) esclarece que os Atos de Currículo levam em consideração a inclusão de experiências formativas que consideram a heterogeneidade de práticas e conceitos como indicador curricular a favor da desconstrução de processos formativos que se querem monorreferenciais. Nesse sentido, diz que:

A afirmação da heterogeneidade nas experiências curriculares abriu portas para que segmentos sociais e culturais, secularmente ausentes da concepção, organização e implementação de currículos, entrassem no mérito e se implicassem no protagonismo do conhecimento eleito como formativo, isto é: *o currículo*. Entretanto, a *alteração*, resultante de processos valorados de aprendizagem, da nossa perspectiva, condição para que a formação aconteça, ainda se constitui num horizonte cognitivo e eticamente distante, bem como profundamente colonizado por concepções curriculares de caris autocrático (MACEDO, 2013, p. 428).

Um dos sentidos que se apresentam como atitude a favor da multirreferencialidade na construção de currículos etnoimplicados (MACEDO, 2004) e nas pistas do método da cartografia (KASTRUP, 2015) é o rastreamento de pistas e coleta de experiências.

Fazer reluzir, ainda que soterradas e tornadas invisíveis por força de articulações hierarquizantes. Fazer enxergar a “*luz do candeeiro*” que alumia as danças populares no “*terreiro da escola*”, é uma escolha política constituída aqui por meio da filosofia da complexidade. O rastreio é encarado também como uma das premissas para a constituição de pesquisas por meio de processos cartográficos, como bem sinaliza a pesquisadora Kastrup (2015):

---

<sup>20</sup>*Atos de currículo* é, ao mesmo tempo, uma construção epistemológica, cultural e político-pedagógica. Implica uma política de sentido sobre como agregar à cena curricular atores político-pedagógicos, suas vozes e ações, numa construção teórico-prática comumente atribuída a especialistas que, em geral, consideram atores sociais, comunidades e instituições não instituídas na hegemonia social como “*idiotas culturais*” ou epifenômenos (MACEDO, 2013, p. 429).



O rastreio é um gesto de varredura do campo. Pode-se dizer que a atenção que rastreia visa uma espécie de meta ou alvo móvel. Nesse sentido, praticar a cartografia envolve uma habilidade para lidar com metas em variação contínua. (...) para o cartógrafo, o importante é a localização de pistas, de signos de processualidade. Rastrear é também acompanhar mudanças de posição, de velocidade, de aceleração, de ritmo. O rastreio não se identifica a uma busca de informação. A atenção do cartógrafo é, em princípio, aberta e sem foco, e a concentração se explica por uma sintonia fina com o problema. Trata-se aí de uma atitude de concentração pelo problema e no problema (KASTRUP, 2015, p. 40).

Durante o processo de rastreamento de pistas e no lugar de pesquisador implicado me deparei com vozes contundentes e críticas em relação à “ausência” das danças populares na Escola de Dança da UFBA em diferentes contextos. Assim, busco trazer essas vozes no sentido da crítica engajada e que precisam ser ouvidas num processo de reconstrução curricular que defende como uma de suas premissas a *indexalidade*<sup>21</sup>.

Como uma homenagem “rastreadora” em busca de pistas para compreender os processos de inserção das danças populares, homenageio os professores que estiveram e ainda estão implicados de alguma forma nas questões que envolvem o ensino dessas danças na Escola de Dança da UFBA.

Desse modo, venho reverenciar os pares que estiveram “*trocando de roupas entre si*” nessa jornada, reconhecendo-os como as “*filhas e os filhos dessa Deusa Mãe*”. Nesse sentido, considero que, dançando nesse quintal, abriram suas “*caixas de brinquedos*” e fizeram do currículo um lugar fértil para afirmar, como os mestres da cultura popular brasileira que consideram “*Danças Populares, Brinquedo de Gente Grande!*”.

Salve Yanka Rudzka, Lia Robatto, Clyde Morgan, Mestre King, Hildegardes Viana, Conceição Castro, Neusa Saad (Bebé), Suzana Martins, Beth Rangel, Sérgio Souto, Edva Barreto, Fernando Passos, Nadir Nóbrega, Inaicyra Falcão, Mestre Pitanga, Tânia Bispo, Lêda Ornellas, Edileusa Santos, Sueli Ramos, Isaura Oliveira, Sandra Santana, dentre outros, que como filhas e filhos da “*Deusa Mãe*”, da cidade chamada “*Roma Negra*”, constituíram essas trajetórias, cada um(a) a seu modo, atravessando essas seis décadas de história na Escola de Dança da

---

<sup>21</sup>Indexalidade - conceito desenvolvido pela etnometodologia a partir da compreensão que toda ação está referenciada, enraizada no seu contexto sócio-cultural (MACEDO, 2002, p. 191).

UFBA. Salve as “*Três Meninas do Brasil*”, Eloisa Domenici, Daniela Amoroso e Lara Machado, que constituíram e vêm constituindo novos rumos nessa trajetória. Salve Amélia Conrado e Ricardo Biriba que, como “*Rainha e Caboclo de Lança*” desse “*Maracatu Nação*”, vêm construindo e difundindo saberes que colaboram significativamente para ampliação de epistemologias e inclusão desses saberes na Universidade. Salve as novas “*Calunga*” e “*Dama do Paço*”, Marilza Oliveira da Silva e Vânia Oliveira, convocadas para abrir “*novas porteiras*” para a inclusão dos saberes dos povos afrodescendentes contemporaneamente por meio do concurso para docentes de 2016.

Proponho, a seguir, por meio do entrecruzamento dos princípios da etnoimplicação, da multirreferencialidade e das vozes de pesquisadores e docentes das danças populares, apresentar uma reflexão intercristica para compreender pistas, indicadores e epistemologias sobre reivindicações da inserção dessas danças na estrutura curricular da Escola de Dança da UFBA.



Figura 8– O Dragão  
Fonte: Severino Borges (2016)

### 3.1 VOZES (IN) VISÍVEIS QUE VÊM DE DENTRO: CONHECENDO A NOÇÃO DE NEGATRICIDADE

Se, conforme a elaboração de Ardoino (1998), “a ação do outro, que tem negatividade, que se opõe a nós, e do qual o desejo não responde necessariamente ao nosso”, é a condição ineliminável da autoria e da alteração, a *negatividade* encontra-se no âmago mesmo da possibilidade da cidadania, cidadania que deve se constituir numa *intercrítica* constante entre as diversas culturas (MACEDO, 2002, p.156).

O conceito de negatividade apresentado por Macedo (2002) se refere aos processos de negação da *alteridade* e da *alteração*<sup>22</sup> em construções curriculares como um dos indicadores das práticas pedagógicas que historicamente estabeleceram processos de ensino/aprendizagem insulares entre diferentes saberes, favorecendo construções metodológicas que não levam em consideração à diversidade, a pluralidade, a multiculturalidade e as implicações como condição para se *pensar-fazer-curriculo* em perspectivas do reconhecimento da heterogeneidade como condição para esse fim. Nesse sentido, Macedo (2002) diz que:

A negatividade não trabalha com o monolítico, não é uma noção-esquiza, ou seja, não opera binarismos, maniqueísmos, que não permitem o movimento de dialetização e dialogicização das relações. É, como dissemos anteriormente, um movimento dialético e de resistência dialógica, onde a base é o reconhecimento da alteridade como um modo de composição da emergência múltipla do Ser do homem no eterno jogo das relações entre sujeitos desejantes, fazedores de cultura, de tradições e de poder. Para Ardoino, é condição para criação que, ademais, só opera se acolhermos a diferença (MACEDO, 2002, p. 145).

Durante o processo da pesquisa me deparei também com situações nas quais identifiquei processos de negatividade na trajetória de reivindicação das danças populares na Escola de Dança da UFBA. As entrevistas e questionários

---

<sup>22</sup>Segundo o professor Macedo (2013), a ideia da *alteração*, cunhada por Jacques Ardoino (2012), afirma o *outro* não somente como *alteridade*, mas também, e fundamentalmente, como condição para nos alterar. “Essa ideia está totalmente entretida à experiência da *negatividade*, que é o movimento pelo qual, em não sendo o mesmo, todo ator social pode contrariar expectativas postas e desjogar o jogo do outro” (MACEDO, 2013, p. 434).

realizados com pesquisadores e docentes implicados nos cursos da Escola revelaram em seus discursos, geralmente, as palavras “não” e expressões como “nunca houve”, “não existe”, e “jamais teve”. Quando se ampliam essas vozes e comparam-se com os processos de invisibilidades em relação à inclusão dos saberes da cultura popular relacionadas, não apenas ao contexto acadêmico, mas como uma forma de reivindicação sócio-político-cultural presente entre os grupos organizados na cidade de Salvador e no Brasil historicamente, elas revelam outros sentidos para tantos “nãos” imbricados nessas vozes, como, por exemplo, na fala da pesquisadora Edileusa Santos (2016).

As entrevistas, depoimentos e questionários completos concedidos durante o processo da pesquisa, poderão ser conferidos nos apêndices dessa dissertação.

A professora Edileusa Santos<sup>23</sup> (2016), pesquisadora das danças das expressões negras (assim ela nomeia a sua prática e pesquisa há pelo menos vinte anos), em sua entrevista revela pistas de como se desenvolveram os estudos das danças afro-brasileiras na Escola, por exemplo, antes da Reconstrução Curricular de 2004. Por meio de sua prática como professora e integrante do grupo de Dança Odundê<sup>24</sup> (1981), enfatiza também como desenvolveu suas pesquisas na instituição, tendo como indicador o projeto Estudo do Movimento da Dança Afro Brasileira, proposto pela professora Conceição Castro (2016), fundadora do grupo Odundê, no início da década de 1980.

Segundo a professora Suzana Martins (2016), todo projeto de extensão

---

<sup>23</sup>Edileusa Santos é pesquisadora, professora, bailarina e coreógrafa. Nascida no bairro da Liberdade, em Salvador, o interesse pela dança surgiu na infância ouvindo os discos na vitrola do pai, sobretudo o da africana Miriam Makeba. O interesse se solidifica nas aulas de educação artística no Colégio Duque de Caxias e no encontro com O Grupo Folclórico Exaltação à Bahia. Ao sair da escola tem certeza que quer estudar dança, faz o vestibular na Universidade Federal da Bahia - UFBA, passa, mas não se reconhece no currículo formal da Universidade, que não abre espaço para a cultura negra, o que a faz procurar e criar outros espaços dentro da própria Faculdade. Em 1983 entra no Grupo Odundê, marco importante na sua trajetória, e depois cria o Núcleo de Estudo da Dança Afro-Brasileira, ambos na UFBA, onde depois se torna professora. Integra o Dance Brasil, sediado em Nova York, mas com base de criação em Salvador, primeiro como bailarina e depois como coreógrafa. Fez residência na Flórida e realiza oficinas e workshops em várias partes do país e no exterior. Realiza trabalhos com crianças e adolescentes, pesquisa a cultura dos orixás e propõe um novo olhar sobre o tambor. (informado pela autora).

<sup>24</sup>O Grupo de dança Odundê, fundado por estudantes negros da Escola de Dança da Universidade Federal da Bahia na década de 1980, foi um movimento pioneiro no processo de descolonização da dança a partir da academia. Sua importância é justamente decifrar o caráter revolucionário e apontar a repercussão do seu trajeto de resistência tanto na academia como na cultura local. O Odundê demonstra que a Escola de Dança, mesmo se considerando de vanguarda, sempre foi portadora de uma proposta pautada numa estética ocidental como padrão de referência desconsiderando as manifestações multiculturais locais (MOTTA, 2009, p. 7).

desta Escola, bem como a criação do grupo Odundê e o NEAB – Núcleo de Estudos Afro Brasileiros, tinham que ser encaminhados através de um professor ou professora que se responsabilizaria pela assinatura e pelo desenvolvimento do projeto, mesmo que o projeto tenha sido idealizado por um estudante e/ou técnicos administrativos.

Martins (2016) cita que:

O NEAB foi abordado pelas vias políticas/administrativas desta Escola, o qual foi idealizado e coordenado pela técnica para assuntos culturais, a coreógrafa e dançarina Edileusa Santos. Mas a assinatura e elaboração dos relatórios eram feitos por um docente efetivo e participante deste projeto. Ou seja, apesar das iniciativas dos estudantes ou dos técnicos em realizar projetos dessa natureza, estes projetos de extensão sempre tinham que ser acompanhados por um dos membros do corpo docente desta Escola. (MARTINS, 2016, parecer de defesa).

Mesmo sem ter indicadores oficiais curriculares ou normativas que garantissem os estudos dessas danças na Escola, na época, a professora e pesquisadora Edileusa Santos (2016) revela como foram se constituindo os processos de estudos da danças afro-brasileiras na instituição:

(...) entrei na escola de Dança como aluna e durante o processo de aptidão eu fui convidada para passar um tempo, ter uma experiência no grupo Odundê, e a partir dessa experiência, eu fiquei mais ou menos um ano nessa experiência, e depois eu fui contratada, na verdade para dançar e coreografar, especificamente, e para atuar no grupo Odundê. Mas minha atuação aqui na escola de dança ultrapassa essa questão de dançarina e coreógrafa. Após o término desse grupo, Odundê, eu fui direcionada para dar aula em extensão, e na extensão eu não estava muito satisfeita não. Eu propus à Escola de Dança a formação do NEAB - Núcleo de Estudos Afro-brasileiros da Escola de Dança da UFBA, que coordenei e perdurei durante cinco anos, e durante esses cinco anos fizemos várias ações aqui, na Escola de Dança. Fizemos seminário, palestras, oficinas, workshops, exposições e mantivemos durante esses cinco anos uma parceria com o *Dance Brasil*, a *Capoeira Foundation*, onde o diretor (Jelon Vieira) queria levar, na verdade, essa proposta para o Balé do TCA (risos), aí eu consegui trazer pra'qui, para que ele fizesse essa parceria entre o NEAB e a *Capoeira Foundation* (SANTOS, 2016, entrevista concedida ao autor).

Santos (2016) sinaliza como foram estabelecidos os diálogos entre a sua pesquisa na academia e como envolveu a comunidade da dança negra de Salvador em seus projetos em perspectiva de reivindicação da inclusão dos estudos das danças afro-brasileiras na Escola:

No NEAB, tivemos o professor Ubiratã Castro e Jaime Sodré, enfim, realizamos várias atividades. E fizemos também dentro do NEAB, no fim do ano, eu fazia, o arrastão dançante. O quê que era esse arrastão dançante? Era uma junção de grupos, seja de percussão, seja grupo afro, professores de dança afro, nós vínhamos para aqui para a Escola de Dança e tínhamos um aulão, uma aula aberta que era no estacionamento da Escola de Dança, os professores davam aula em conjunto, com vários percussionistas, e montávamos um palco, aqui fora no estacionamento, onde os grupos se apresentavam, e antes disso a gente saía em cortejo pela orla, daqui. Isso tem registrado. Isso foi muito importante porque começou a cultura negra (pausa reflexiva), uma tentativa de a cultura negra adentrar nessa Escola de Dança (SANTOS, 2016, entrevista concedida ao autor).

A pesquisadora fala que entre as décadas de 1980 e 2000 muitos processos de reivindicação de inclusão das danças afro-baianas foram praticados dentro dos territórios da Universidade, mas não por meio de indicadores da estrutura curricular oficial. Foram experiências desenvolvidas em programas de pesquisa e extensão que na época não eram considerados normativa nem componentes curriculares oficiais. Houve também, segundo a pesquisadora, tentativas de aproximação de grupos de dança afro-baianas, provenientes de comunidades periféricas de Salvador, por meio da participação em eventos realizados fora do currículo na instituição.

Desse modo, pude compreender que até a implementação do projeto de Reconstrução Curricular de 2004, geralmente, professores, alunos e praticantes dessas danças tiveram que buscar caminhos, fora da Universidade, para conhecer, experimentar e aprofundar esses saberes. A fala dessa professora afirma essa questão sinalizando que a partir de 2004 abriram-se “frestas” para que a prática e produção de conhecimentos realizados fora da estrutura curricular começassem a ganhar força e inserção dentro das novas perspectivas dos estudos dessas danças na Universidade. Sobre o processo da Reconstrução Curricular (2004), a pesquisadora cita que:

Antes da Reforma Curricular propriamente dita ser instituída nós tivemos várias reuniões, eu me lembro que era aqui onde agora é o colegiado, eu fui chamada e fui convidada, eu e outros professores. (...) eram separados o departamento de prática e o departamento de teorias, então eu estava inserida no departamento de práticas (...) A partir daí eu fui chamada para atuar antes até mesmo do professor Fernando Passos assumir a coordenação. Quando a reforma começou, acho que o professor, eu não tenho certeza, mas o professor Fernando Passos estava fora, acho que quando ele retornou, e o currículo já estava começando a ser implementado. E eu lembro que foi Antrifo. Ele disse:

Vamos! Me chamou, para eu poder atuar na graduação. Dentro do currículo oficial. Isso aconteceu! Outra coisa era a questão que a professora Suzana Martins e o professor Sérgio Souto falavam que tinha que ter, aí foi colocado o nome desse módulo “Identidades e Diversidades”. É isso! (...) e o quê que aconteceu? Na verdade, eu fui a primeira pessoa a entrar nesse novo currículo, aplicando dança afro oficialmente no currículo, porque ele garantia professor substituto para isso. E quando me chamaram... aí eu disse: vamos! Vamos sentar, vamos ver de que forma atuar. Vânia Oliveira e o professor Pitanga vieram depois, entendeu? Mas o seguinte, eu acho que a Escola não entendia como era essa cultura não (SANTOS, 2016, entrevista concedida ao autor).

Durante os primeiros anos de implementação do projeto de Reconstrução Curricular o professor Fernando Passos foi coordenador do módulo que incluiu o estudo das diversidades e identidades num dos eixos centrais do novo currículo, sendo uma reivindicação, como nos sinaliza a pesquisadora, também de professores implicados nas questões de inclusão de estudos provenientes da cultura popular, como Suzana Martins e Sérgio Souto. Santos (2016) sinaliza quais foram as dificuldades mais visíveis que encontrou na estrutura curricular da Escola, na época, para ampliar o entendimento sobre a importância desses estudos:

Primeiro, tinha muita dificuldade de ter o tambor em sala. Esse entendimento, eu acho que não é só colocar e dizer, “tem a Lei 10.639...” Não... é preciso um entendimento, uma reflexão sobre o que essa cultura adentrando na Escola precisa? Precisa dos instrumentos, das ferramentas que são necessárias para dar o suporte para que a coisa possa realmente acontecer. Então, imagine, a diversidade que tem nessa cultura negra, que existe na cultura negra, na dança negra. Para esse entendimento, com os alunos, eu tinha que trazer uma parte de teoria, não era só “botar” os alunos para balançar o corpo, para se movimentar, não. É fundamental para que o aluno tenha entendimento do que seja essa cultura negra que se falasse da parte histórica. (pausa reflexiva) que no continente africano existe cinquenta e quatro países, são duas mil etnias, dois mil dialetos e mil línguas, e de que região se formou essa cultura afro-baiana? Foi da África Ocidental? Meridional? Então é necessário! Eu acho que é isso que é preciso entender, é preciso compreender que não é só movimentar o corpo (SANTOS, 2016, entrevista concedida ao autor).

Sobre o interesse em compreender a cultura afro, em entender a cultura negra na Universidade, a pesquisadora sinaliza a importância de se constituírem processos de ensino/aprendizagem que estabeleçam diálogos entre os três eixos indicados no novo currículo: os processos críticos analíticos, com os processos do estudo do corpo e processos criativos. A necessidade de estabelecer conexões entre essa tripartite de conhecimentos, segundo a pesquisadora, foi identificada



durante o processo de implementação do Projeto de Reconstrução Curricular (2004) como uma das práticas apontadas pelos gestores do módulo (Fernando Passos, Suzana Martins e Sérgio Souto), bem como a necessidade de gestores se implicar como praticante no processo de ensino da dança afro. Nessa perspectiva, Santos (2016) esclarece que:

Na época não houve entendimento não, viu? Sobre essa questão do professor Fernando Passos, na época não. Agora que sim, mas na época não. Porque era assim, estudo do corpo lá, processos criativos lá, e críticos e analíticos cá. Eram grupos de professores. Tinha um líder, para coordenar, claro, é evidente, é necessário, é quando Fernando Passos vem para esse módulo, entendeu? Coordenar, ele começou a ir fazer a aula, a assistir. Então ele falou assim: “Edileusa, sua aula não tem só a preparação corporal não, e a dança negra, não está separada do processo criativo não entendeu?”. Aí ele começou a perceber que a dança afro é isso! Qualquer professor que atue nesse contexto sabe disso, entendeu? Aí Fernando Passos percebe isso e diz: “Vamos fazer esse módulo de 08hs da manhã e terminar às 13hs da tarde”. Tem que ser junto, estudos do corpo, crítica analítica, processos criativos. A coisa ia porque você sabe que a cultura negra é isso. Não se separa. Não se fragmenta. Exatamente! (SANTOS, 2016, entrevista concedida ao autor).

Nessa fala a pesquisadora torna evidente a importância da aproximação, da busca de uma compreensão implicada a partir da experiência, ao sinalizar que um dos gestores do módulo que indicava os estudos das diversidades e identidades foi “fazer” as suas aulas e, nessa experiência, compreendeu que no processo de ensino das danças afro era necessário considerar conexões entre as áreas de conhecimento específicas para estabelecer uma mudança significativa numa estrutura curricular que desejava se desprender do estigma de grades curriculares para implementar um processo de formação modular transdisciplinar.

A pesquisadora fala sobre a importância de se estabelecer critérios e condições de igualdade para os estudos das técnicas de diferentes gêneros de dança em currículos modulares, esclarecendo qual seria o “lugar ideal” das danças populares dentro da instituição:

Bom, o lugar devido eu posso dizer, o lugar que deve estar, tanto a cultura indígena quanto a cultura negra, é o lugar onde está a cultura eurocêntrica! Nós não queremos (pausa reflexiva). Eu me lembro da época do NEAB, que quando eu fiz uma exposição, e coloquei vários tecidos do *Ilê Aiyê*, aí disseram que a Escola estava se transformando num terreiro, numa escola de cultura negra. Não! A gente quer igualdade de oportunidade. A gente quer igualdade, claro! Se a professora vai falar do *pliê* e do *grand battement*, precisamos falar da capoeira, do bumba-

meu-boi, entendeu? E é esse o lugar. É esse o lugar que Escola de Dança da UFBA precisa entender e que ainda não entendeu. A Escola de Dança da UFBA tem uma resistência. Por isso que eu falo que eu, Edileusa Santos, Sueli Ramos, Tânia Bispo, Lêda Ornellas, nós somos resistência! Imagine, na década de oitenta nós...Meninotas... Meninas entrando na Escola, sabe? Onde minha bunda! (pausa reflexiva contundente). Queriam negar minha bunda! A professora dizia que eu não ficava no *relevê* porque minha bunda era grande (pausa reflexiva contundente). Quando eu dava aula de dança negra, geralmente era no horário de meio-dia. Por quê? - Os tambores? Como os tambores incomodam essa escola. Como os tambores incomodam! (pausa reflexiva). Agora nós estamos com esse problema de racismo. Essa questão. Não sei se faz parte, aqui, eu falar (pausa reflexiva) (SANTOS, 2016, entrevista concedida ao autor).

Quando a pesquisadora fala ao final da citação sobre questões de denúncias contra o racismo na Instituição, nesse momento compreendi que era uma questão delicada, mas compreendi também que quando falamos de questões delicadas e consideramos a noção de *negatricidade* não se deve ocultar simplesmente o que é um dos motivos mais relevantes da sua reivindicação. Nesse sentido, a fala da pesquisadora nos aponta para questões que buscam compreender a Universidade como um lugar de reivindicação, inclusão e garantia de direitos.

Para Santos (2016), o reconhecimento de direitos antecede as Leis que atualmente defendem, dentre outros assuntos, as cotas para inclusão de afrodescendentes na Universidade, em que os praticantes das danças afro-brasileiras vêm reivindicando, nesse processo histórico. Igualdade de oportunidades de inclusão e respeito às diferenças é um indicador que se coaduna com a noção de pertencimento e alteridade sinalizados por Macedo (2002). Nessa perspectiva, a pesquisadora diz que:

Então. Eu entendo quando você coloca assim, “em pleno 2016 ainda se tem racismo ?...”. Tem sim, gente! Sempre teve! Sempre teve! As pessoas veem essa cultura como uma cultura inferior. Uma cultura, simplesmente exótica, simplesmente... os nossos turbantes, os nossos cabelos e os nossos cantos, o nosso jeito de se expressar incomoda. Hoje a gente não pode dizer mais (pausa reflexiva). Hoje tem um mito de que o Brasil não é um país racista, agora estamos, né... eu acho, que....“Não, tá ótimo”... Claro que não é ótimo. Mas eu prefiro assim, porque você tomar chibatada virtual na calada da noite é complicado! Mas agora as pessoas estão colocando para fora. Acho que é Xangô que diz que....O nosso pai Oxalá que tá...Mas Xangô tá na frente...A justiça tem que vir, é a justiça, né? Então, estamos num momento imagine... são sessenta anos gente, sessenta anos. É igual à lei dez mil seiscientos e poucos, porque na verdade não é só pra Escola de Dança. A gente sabe que acontece isso em toda a UFBA, né? Há relatos, denúncias, entendeu? De racismo, da

cultura não adentrar nessas Escolas, então é difícil (pausa reflexiva). Eu acho que o que a Escola precisa é do que está acontecendo agora (risos) (SANTOS, 2016, entrevista concedida ao autor).

Reivindicação, reflexão, movimentos políticos e denúncias são palavras que marcam a entrevista da pesquisadora Edileusa Santos (2016). A pesquisadora é contundente ao afirmar que durante todo o processo no qual esteve dando aula de dança afro, seja em projetos de pesquisa e extensão, seja no núcleo de pesquisa que fundou (NEAB), ou em procedimentos que estiveram dentro das perspectivas do currículo oficial – sempre houve, por parte de outras docentes, atribuições preconceituosas apontando juízos de valores desqualificativos sobre essas práticas na Escola.

Por outro lado sinaliza, porém, que sempre houve em contrapartida a esses julgamentos, ações que, nesse contexto, se podem-se ler como “Atos de Currículo” (MACEDO, 2013), forjados por meio de atitudes da resiliência dos grupos de dança afro, dos praticantes e pesquisadores das danças populares, que mantiveram exercendo essas práticas, ora nas “brechas e fendas” que o currículo ofereceu, ora por força das circunstâncias que colaboram para tornar inevitável o reconhecimento dos potenciais formativos dessas danças na instituição.

Parte dessa reivindicação passou a vir dos próprios docentes implicados nesse processo e dos alunos que entraram para a Escola a partir da implementação do Projeto de Reconstrução Curricular (2004). Nesse sentido, a pesquisadora sinaliza que:

Olha. Nada é isolado. Nada. Nada é isolado. Eu sempre faço um paralelo com o ritual do candomblé, com os alabês, os ogãs de faca, que têm sua função, as Yalorixás... é um conjunto que vai somando. É um somatório, não é mágica. Então, quando o professor Clyde Morgan, quando a professora Edva Barreto, quando o grupo Odundê, que para mim foi um movimento de resistência aqui nessa Escola, que começou a questionar, o grupo conseguiu isso, ele começou a pressionar e questionar esses padrões que existiam, impostos pela Escola, pelo currículo da Escola, a essas pessoas, a esses corpos baianos que estão dialogando com a cultura, entendeu? Então os alunos... Era uma época que tinha uma levada de alunos que lutavam, você mesmo Denny (Neves), Soiane (Gomes), Vânia (Oliveira), entendeu? Então para mim é um conjunto de tentativas (SANTOS, 2016, entrevista concedida ao autor).

Pode-se ler que a fala da pesquisadora encontra ressonância e se coaduna com a noção de *negatricidade* que o professor Macedo (2002) sinaliza, quando a pesquisadora declara que vem apontando “silêncios e invisibilidades” como uma

problemática a ser repensada sobre as questões que envolvem o ensino dessas danças atualmente na Universidade. Nesse sentido o professor Macedo (2002) destaca que a *negatividade* não traz o fechamento no conflito entrópico, no sentido da interpretação física e perda de energia. Destaca que “a sua potência aponta para uma ética dos processos majorantes apesar da possibilidade de a entropia sempre existir nos fenômenos interativos” (MACEDO, 2002, p. 145):

Dessa perspectiva crítica, pelo exercício reflexivo da *negatividade*, desconstruiríamos no seio do currículo as inquisições da *mente colonial* e a monomania epistemológica. (...) dialogar com o negativo talvez seja a forma mesma da política e, a menos que se faça da distração uma forma de vida, este diálogo não é outra coisa que aquilo que um professor faz, dia a dia (MACEDO, 2002, p.153).

Por meio dessa reflexão, pode-se ler que exercitar a *negatividade*, nesse contexto, é um dos desafios contemporâneos para a constituição de estruturas curriculares que buscam estabelecer processos de ensino/aprendizagem que colaborem para a afirmação de uma concepção ideológica que envolve a filosofia da complexidade, a noção de pertencimento e alteridade cultural.

Reconhecer esses procedimentos como pedra fundamental ancorada na etnoimplicação e multirreferencialidade, apontadas na obra de Macedo (2002), é uma possibilidade para revisão e ampliação de epistemologias a favor da inserção das danças populares no ensino superior. Ou seja, afirmar que na constituição de currículos etnoimplicados e multirreferencias “toda ação está enraizada no seu contexto sócio-cultural” (MACEDO, 2002, p. 191).



Figura 9– Três Meninas do Brasil  
Fonte: Severino Borges (2016)

### 3.2 ENTRE TRUPÉS E BARRAVENTOS, AS “TRÊS MENINAS DO BRASIL”: A VOZ DAS DOCENTES

Três meninas do Brasil, três corações democratas  
Tem moderna arquitetura ou simpatia mulata  
Como um cinco fosse um trio, como um traço, um fino fio  
No espaço seresteiro da elétrica cultura  
Deus me faça brasileiro, criador e criatura  
Um documento da raça pela graça da mistura  
Do meu corpo em movimento, as três graças do Brasil  
Têm a cor da formosura  
(MORAES MOREIRA, 1989)

As “Três Graças”, no capítulo anterior, foram apresentadas como representação de divindades mitológicas gregas e consideradas como imagem alegórica associadas às técnicas de dança (dança moderna, dança folclórica e ballet clássico), convocadas para criação da Escola de Dança da UFBA em 1956. A Graça Eufrosina foi considerada com o sentido de “devolver a alegria perdida”, associando-a às danças populares servindo de argumento para desenvolver a discussão sobre questões do Folclore e a reconfiguração conceitual contemporânea sobre Cultura Popular, presente também nos indicadores de instituições como a UNESCO (2005) e textos do antropólogo García Canclini (2015), por exemplo.

Por meio da análise do Projeto de Reconstrução Curricular da Escola de Dança da UFBA e da sua implementação nos últimos quinze anos pude verificar que entre os anos de 2004 e 2013 três professoras entraram oficialmente para exercer a docência na instituição e optaram pela prática das danças populares nesse novo contexto curricular. Duas delas foram aprovadas em concursos oficiais realizados pela escola e uma terceira veio transferida de outra Universidade.

Consideradas, aqui, como “As Três Meninas do Brasil” (da poesia do cantor baiano Moraes Moreira), essas professoras vêm incluindo procedimentos artísticos/pedagógicos buscando inserir, cada uma a seu modo, estudos que se relacionam às danças populares e reverberam nas práticas contemporâneas dessas danças na instituição.

Nesse sentido, considero a fala dessas três docentes como um dos diagnósticos dessas práticas para refletir como vêm desenvolvendo suas propostas de ensino/aprendizagem por meio das possibilidades que o novo currículo da Escola oferece.

Entre “*trupés*” (passos da dança do cavalo marinho pernambucano que projeta o corpo para frente), essas docentes aceitaram o desafio da inclusão desses saberes na instituição. Ao mesmo tempo reconhecem, entre as suas práticas, “*barraventos*” (passos das danças populares presentes nos sambas de caboclo baiano que projetam o corpo para trás), como uma problemática a ser superada contemporaneamente.

Essas docentes vêm se deparando com um desafio epistemológico que envolve a inserção dessas danças no currículo reconhecendo-se que, até o ano de 2016, ainda não haviam sido estabelecidos, por meio de concurso oficial, normatividades específicas sobre a inserção dessas danças na Escola.

Essa tensão sobre a inserção das danças populares entre as práticas docentes, o currículo, e a falta de normatividade nos Planos Políticos Pedagógicos revela a complexidade do problema com o qual me deparei nessa dissertação. Nesse sentido, sinalizo e entendo que a etnoimplicação e a multirreferencialidade no currículo implicam em assumir uma posição clara sobre as danças populares, inclusive no currículo e no texto do Projeto Pedagógico.

Nesse processo pude verificar que essas vozes sinalizam, por exemplo, indicadores, práticas e processos de estudos que colaboram para a constituição de epistemologias para se *pensar-fazer-currículo*, em relação à inserção as danças populares na Escola, afirmando por meio de suas práticas uma possibilidade de revisão epistemológica para construção de novos conceitos a favor do ensino dessas danças no ensino superior.

Considero, ainda, para a análise dessas falas dessas docentes os indicadores para construções curriculares etnoimplicadas e multirreferenciais, onde o professor Macedo (2002) sinaliza o currículo como:

- Uma construção de atores e atrizes educativos de natureza plural encarnada e, dessa forma, é histórico e contextualizado;
- Constitui-se um processo identitário das práticas educativas de uma instituição;

- É uma construção sociocultural e histórica e se nutre da sua irremediável natureza mutável.

Partindo desses indicadores, apresento reflexões sobre os questionários respondidos pelas “Três Meninas do Brasil” implicadas no processo e na prática de implementação do projeto de Reconstrução Curricular da Escola de Dança da UFBA visando, por meio da compreensão das suas pedagogias, encontrar pistas a favor do reconhecimento da produção de saberes provenientes das danças populares nesse contexto.





Figura 10– Diana do Pastoril, primeira Menina do Brasil  
Fonte: Severino Borges (2016)

### 3.2.1 Primeira Menina do Brasil – Eloísa Domenici (2004)

Se a beleza não carece de ambição e escravatura  
 E a alegria permanece e a mocidade me procura  
 Liberdade é quando eu rio na vontade do assobio  
 Faço arte com pandeiro, matemática e loucura  
 Deus me faça brasileiro, criador e criatura  
 Um documento da raça pela graça da mistura  
 Do meu corpo em movimento, as três graças do Brasil  
 Têm a cor da formosura  
 (MORAES MOREIRA, 1989)

A primeira “Menina do Brasil” em sua fala, sinaliza que o concurso que realizou para exercer a docência da Escola de Dança da UFBA, em 2004, já apresentava o interesse do currículo pela normatização das danças populares brasileiras, ao apresentar como título do concurso “Técnica da Dança com ênfase em Cultura Popular Brasileira”.

Sobre a inserção dos estudos das danças populares especificamente na sua prática docente na instituição entre os anos 2004 e 2008, a professora cita que:

Penso que as chamadas “danças populares” (termo ao qual tenho críticas) precisam continuar sendo trazidas para os currículos dos cursos universitários em Dança, como já ocorre na Unicamp desde 1985 e em algumas outras universidades. Isso precisa acontecer fora do rótulo de “danças folclóricas”, porque essa abordagem não cria aproximação, mas, pelo contrário, aprofunda o distanciamento. É um conhecimento que precisa ser integrado ao currículo (DOMENICI, 2016, questionário respondido ao autor).

A crítica à associação dos estudos das danças populares ao folclore fica evidente no seu modo de pensar, o que se coaduna com o que estou argumentando quando da necessidade de se rever as nomenclaturas curriculares na instituição. Esclarecendo que atuou por dois anos no módulo dos componentes curriculares referentes aos estudos do corpo, destaca-se que na sua prática encontrou algumas dificuldades para desenvolver seus procedimentos metodológicos. Segundo a sua fala, foi nos laboratórios do corpo e laboratórios de criação que melhor desenvolveu seus métodos e propostas para o ensino das danças populares. Domenici (2016) esclarece que:

Atuei por dois anos no módulo no componente curricular Estudos do Corpo do módulo Diversidades e Identidades. Nesses componentes tive dificuldades para adaptar o trabalho em sala de aula composta por grupos de mais de 40 estudantes. O trabalho mais efetivo se deu no componente curricular Laboratório de Corpo e Laboratório de Criação, no qual, numa turma pequena, desenvolvemos um trabalho de pesquisa de linguagem com o material das corporalidades do Bumba-Boi, da Capoeira e do Candomblé em solos, duos e trios (DOMENICI, 2016, questionário respondido ao autor).

Ainda sobre sua metodologia, revela que:

(...) meu processo de trabalho com essas corporalidades é baseado não na cópia de movimentos, mas em que o estudante busque fazer uma recriação desses movimentos por meio de sensações, que são provocadas por metáforas e imagens. Esta metodologia está amplamente descrita em minhas publicações. Fiz essa discussão em um artigo em coautoria publicado na revista inglesa “Research in Dance Education” (DOMENICI, 2016, questionário respondido ao autor).

Essa “Menina do Brasil”, na minha perspectiva de análise, aponta para questões que envolvem concepções singulares e complexas no ensino das danças populares. Ao afirmar que encontrou dificuldades para trabalhar com uma sala composta por mais de 40 alunos e que desenvolveu melhor sua metodologia numa turma menor que favorecia o estudo individualizado a partir de solos, duos e no máximo trios de dançarinos, sinaliza uma concepção metodológica que favorece a valorização de que cada aluno encontre seu caminho nas danças populares.

Sobre processos coletivos e/ou individuais nas práticas das danças populares, a partir da minha experiência como dançador e professor, compreendo que é pelo coletivo que o brincador nas rodas de dança se “encarna” e faz da brincadeira um jogo que parte desse coletivo para a singularidade, sem perder conexões com a coletividade. Essa forma de procedimento favorece também um estado de corpo complexo constituído por meio de ações que estabelecem relações entre o jogo, a brincadeira e a dança como uma atitude de “brincar para encarnar-se”. São essas sensações, presentes nas manifestações populares, que se imprimem no corpo singular do dançador a partir da experiência e das práticas coletivas, que podem ser ressignificadas em processos de estudos também individualizados.

Considero que as experiências que se constituem por estados corporais presentes nas danças populares raramente se estabelecem sem a prática, a compreensão e a experimentação de processos coletivos dessas danças, sejam

em campos de pesquisas tradicionais ou em estudos desenvolvidos e retraduzidos em sala de aula. É no outro e com o outro que se estabelecem as conexões entre os estudos da Dança e as manifestações populares. Contudo essas práticas individuais também podem se apresentar como memória das experiências coletivas como colaboração na construção das múltiplas identidades dos dançadores populares.

Quando a professora sinaliza que seu processo de trabalho com as danças populares é baseado não na cópia de movimentos, mas em que o estudante busque fazer uma recriação desses movimentos por meio de sensações que provocam metáforas e imagens, concordo e acredito que essas sensações e imagens surgem da experiência individual e/ou coletiva com essas danças.

Nesse sentido, concordando com a professora, sinalizo que esse tipo de metodologia se coaduna com características presentes também nos estudos e sistematizações de técnicas das danças populares compreendendo que essas experiências vão além do ensino dos passos ensinados como “cópia ou modelo”. Essa compreensão sobre o estudo dos movimentos das danças populares defende uma prática diferenciada do que se entende por estudo das danças folclóricas, por exemplo, onde geralmente os passos (das danças folclóricas) são repassados dentro de estruturas coreográficas pré-estabelecidas, quase inalteradas.

Posso sinalizar que os estudos das danças populares estabelecem dinâmicas por meio de jogos de improvisação e princípios que buscam compreendê-las como processos dinâmicos em permanentes estados de evolução. Esses processos estabelecem o entendimento conceitual sobre o corpo que busca conexões entre concepções de corpomente e corpoambiente na contemporaneidade, conectadas ao espaço-tempo. Ou seja, o ambiente onde essas danças ocorrem, seja em campos de pesquisas tradicionais ou em reconfigurações para sala de aula, favorecem estudos que compreendem diferentes estados de corpo.

A partir dessa compreensão posso indicar que os sistemas que apresentam a diversidade de saberes provenientes das danças populares fazem parte de uma concepção de complexidade abrangendo elementos singulares e diferentes formas de expressões de uma mesma manifestação popular.

Torna-se relevante considerar constituições de saberes que partam de uma

teoria de conhecimento a favor da filosofia da complexidade. Considero, nesse contexto, que as danças populares estão inseridas em processos dinâmicos, entre estudos de movimentos em evolução, por meio da resignificação dessas danças, apresentando-se como uma processualidade conectiva entre as diversas técnicas de danças propostas na instituição.



Figura 11– Caboclinha, segunda Menina do Brasil  
Fonte: Severino Borges (2016)

### 3.2.2 Segunda Menina do Brasil – Daniela Amoroso (2010)

Serenatas do Brasil, eu serei três serenatas  
Uma é o coração febril, a outra é o coração de lata  
A terceira é quando eu crio na canção um desafio  
Entre o abraço do parceiro e um pedaço de amargura  
Deus me faça brasileiro, criador e criatura  
Um documento da raça pela graça da mistura  
Do meu corpo em movimento, as três graças do Brasil  
Têm a cor da formosura  
(MORAES MOREIRA, 1989)

A segunda “Menina do Brasil” realizou concurso para professora adjunta em 2010, sob o título “Estudo de Processos Criativos em Dança com ênfase em Dança e Tecnologia”. Apesar de não ter realizado concurso específico para área de conhecimento das danças populares, vem estabelecendo sua prática pedagógica com ênfase nos estudos dessas danças, estabelecendo conexões e diálogos por meio dos saberes provenientes da capoeira angola, samba de roda do Recôncavo baiano, dentre outros assuntos.

Em relação à importância das ênfases como indicadores nos concursos, Amoroso (2016) esclarece:

Durante a defesa do meu memorial, fase final do concurso, me lembro que uma das perguntas era exatamente sobre como conciliar a área do concurso (mais direcionado à minha pesquisa de mestrado) com a especialidade adquirida no doutoramento, ou seja, os estudos de dança voltados para as danças das culturas locais. Bom, defendi a ideia da complexidade e da necessidade de inter-relacionar os saberes numa época em que o cartesianismo acadêmico já tinha deixado provas de sua insuficiência. Apesar da minha felicidade em ter sido aprovada e ter de algum modo justificado minha entrada no então Departamento de Teoria e Criação Coreográfica, extinto em 2012, estou certa de que a ênfase no título dos concursos faz toda diferença. Não fosse meu mestrado em Política Científica e Tecnológica, muito dificilmente estaria na Escola de Dança, haja vista que as danças populares, antes desse último concurso de 2016, não tinham ainda sido eleitas como uma das especialidades nos concursos da nossa Escola (AMOROSO, 2016, questionário respondido ao autor).

Quando essa “Menina do Brasil” sinaliza que defende a ideia da complexidade e a necessidade de inter-relacionar os saberes numa época em que o cartesianismo acadêmico já tinha deixado provas de sua insuficiência, essa concepção sobre a formação de profissionais de dança se coaduna com o que foi sinalizado sobre a importância de se estabelecer conexões entre os diferentes

eixos que indicam os estudos dos processos criativos, do corpo e estudos críticos analíticos indicados no PPP (2009) da Escola de Dança da UFBA.

Essa compreensão, na perspectiva da análise, encontra justificativa também quando Macedo (2009) diz que a formação docente não se realiza a partir e apenas de um atendimento de demandas. Para o professor, os formandos refletem sobre a formação em si como um acontecimento encarnado, implicado, socialmente relevante, esclarecendo que “refletir sobre a própria formação, além de ser um direito, se transformaria numa pauta da própria formação em processo” (MACEDO, 2009, p.12). Nesse sentido, diz que:

Porquanto, compreender é muito mais do que entender, é muito mais do que um trabalho cognitivo e intelectual de explicitação, é saber, inclusive, que o Ser aprender referenciando-se; que aprende afetivamente, que a afetividade aprende, que o corpo aprende, e que, ao aprender, lutamos por significados, numa bacia semântica, social e culturalmente mediada; é tratar compreensivamente toda a existência se colocando em movimento, em mudança, via sua itinerância de aprendizagens e experiências em formação, como uma totalidade em curso, em estado de fluxo (MACEDO, 2009, p.11).

Insistentemente venho sinalizando uma forma de compreender e justificar a inserção do ensino das danças populares nos indicadores, normativas e epistemologias do novo currículo da Escola de Dança da UFBA (2004), analisando especificamente o que significa pedagogicamente e o que pode ser abarcado como inserção de conhecimento por meio da instituição do módulo que inclui o eixo da(s) diversidade(s) e identidade(s).

O que pude verificar, até o momento, é que as professoras apresentam pistas de como compreendem e integram suas metodologias, criativamente, e como veem irrompendo os limites impostos por um currículo que insere subjetivamente os estudos das danças populares apenas em um dos módulos propostos pelo novo currículo.

É esse um dos sentidos da complexidade multirreferencial que indica o professor Macedo (2009), quando diz que é necessário “apreender o que entrelaça elementos no espaço e no tempo, cultural e historicamente, como um modo de atenção construído no *entre-dois*, nas relações, no *entre-nós* como um fenômeno complexo de denso sentido existencial e político” (MACEDO, 2009, p.12).

É esse também um dos sentidos que precisam ser traduzidos como



normativa curricular, onde se apresentam os estudos das identidade(s) e diversidade(s), na perspectiva da inserção e normatização das danças populares na Escola de Dança da UFBA. Nesse sentido, a fala de Amoroso (2016) esclarece que:

Entendo assim: essas duas palavras Diversidades e Identidades, quando compreendidas no contexto político brasileiro no qual o PPP estava inserido na época (2009-2011), abrem sim um bom caminho para o trabalho com as danças populares, no entanto é uma menção indireta, genérica demais. Do meu ponto de vista, ainda não se configura como um posicionamento político claro sobre a importância das culturas locais para um discente de dança, falta normatividade, falta 'dar nome aos bois'...Sabe por que digo isso? Porque não vejo as danças populares sendo enclausuradas em um semestre ou dois do curso de Dança da UFBA, esse é um eixo de conhecimento que pode estar disponível aos alunos durante todo o curso, inclusive nos diferentes módulos de Estudos do Corpo, Estudos de Processos Criativos e Estudos Críticos Analíticos (AMOROSO, 2016, questionário respondido ao autor).

A fala dessa “Menina do Brasil” aponta a ausência de indexalidade como indicação de uma problemática latente no currículo. Nesse sentido, o professor Macedo (2009) refere-se à (re)valorização epistemológica da experiência, para compor o currículo como uma obra que expressa desejos que se localizam e se mundializam no gosto pela pluralidade e pelo debate educacional fecundo. Nessa perspectiva, Amoroso (2016) reflete:

Eu te pergunto: com que ferramentas um(a) aluno(a) vai fazer uma análise crítica da dança de Antônio Nóbrega? Com as mais diversas, é claro, mas especialmente com ferramentas adquiridas no estudo das danças populares. É aí que está o 'xis' da questão, conhecimento de causa, envolvimento e respeito caminham juntos na formação de um profissional. Porque senão a gente incorre no equívoco das hierarquias dos saberes, como, por exemplo, exigir que um trabalho de criação em danças populares tenha os mesmos parâmetros estéticos que uma obra de ballet ou de dança moderna. Esse tipo de comparação é bem comum quando não se tem um conhecimento indexalizado, quando não se conhece os valores estéticos da cultura local (AMOROSO, 2016, questionário respondido ao autor).

Nesse sentido, Macedo (2009) indica que currículo deve incentivar a indisciplina, a transgressão intelectual, a construção multirreferencial, comportando áreas de estudo articulados com os diversos saberes disponíveis na comunidade e pertinentes para o exercício da cidadania emancipada. Amoroso (2016) explica como vem estabelecendo procedimentos metodológicos por meio

de uma perspectiva de multirreferencialidade implicada de estudos conectados:

Em sala de aula tenho um princípio: sou mediadora de conhecimento. Então é claro que sei do tamanho da minha responsabilidade enquanto professora e o quanto de aulas já preparei para poder entrar numa sala de graduação e de pós-graduação, mas, apesar disso tudo, cada aluna é um mundo e respeito todos os mundos. Numa aula prática eu convido e depois discutimos horários, peço licença para tocar cada uma delas, porque para mim o toque significa muito, às vezes a imagem corporal não equivale ao que o corpo executa concretamente, então o toque ajuda a trazer essa concretude. Numa aula teórica procuro o sentido das discussões a partir do retorno das alunas, ou seja, há de fazer sentido para elas. Coisas pequenas, mas que fazem diferença quando não se acredita mais naquele modelão de aula na qual o professor chega e começa a falar sem parar como se fosse a voz da verdade. Ou uma aula prática de pura cópia de movimentos. Não acredito nisso, pelo menos não na Universidade (AMOROSO, 2016, questionário respondido ao autor).

Outra prática bastante significativa que a professora apresenta em sua metodologia se coaduna com o que sinaliza o pesquisador Zeca Ligiéro (2011), em sua obra “Batucar-cantar-dançar: desenho das performances africanas no Brasil”. Para a professora estes princípios são desenvolvidos quando em sua fala reconhece a importância de trabalhar com elementos da capoeira angola e o samba de roda, dentre outros assuntos:

Não abro mão de trabalhar dança e canto ao mesmo tempo, ou seja, sempre aprendemos uma cantiga da cultura popular, às vezes para o exercício final de aula, às vezes no início, às vezes para fazermos uma sequência. E, por fim, procuro sempre trabalhar a improvisação, ou seja, dar o momento para as alunas improvisarem no contexto da aula e particularmente acho esse processo muito especial porque é quando fica explícita a tomada de consciência do corpo em relação aos novos códigos, aos novos jeitos de dançar apreendidos em sala, fico sempre mexida com isso porque para mim é como uma criança aprendendo a andar (AMOROSO, 2016, questionário respondido ao autor).

Quando indica pistas de como vem instituindo a sua metodológica, compreendo que sua prática pedagógica está em sintonia com o que pesquisadores das áreas da antropologia, filosofia e ciências sociais vêm apontando contemporaneamente sobre a importância da inclusão dos estudos das matrizes estéticas afro-brasileiras e indígenas nas universidades. Nesse sentido, encontra aporte nas Leis 10.639/2003 e 11.645/2008, que estabelecem a inclusão desses estudos em contexto de ensino superior desde o ano de 2003/2008.

É nesse contexto que o pesquisador Ligiéro (2011) apresenta o conceito de Motrizes Culturais, que vem reverberando em diversas concepções de estudos culturais, incluindo os estudos de dança, em que apresenta essa característica como um dos principais traços das performances presentes na África negra na região do Congo, defendida pelo filósofo *Bunseki Fu-Kiau*. Nesse sentido, Ligiéro (2011) analisa os processos da recriação em solo brasileiro das principais performances afro-brasileiras, tanto religiosas como seculares:

Nas performances de origem africana hoje, podemos observar: o corpo é o centro de tudo. Ele se move em direções múltiplas, ondula o torso e se deixa impregnar pelo ritmo percussivo. A dança que subjuga o corpo nasce de dentro para fora e se espalha pelo espaço em sincronia com a música sincopada típica do continente africano. De tão insistente e envolvente, ela faz parte tanto do festivo, do religioso, como do cotidiano do povo brasileiro; das celebrações católicas aos folguedos e ritos afro como o candomblé e a umbanda. A conexão dessas danças com a cultura africana, de tão óbvia, tem sido menosprezada e pouco estudada pelo mundo acadêmico, que prefere ver nela um reflexo das misturas condicionadas pela cultura pop internacional ou uma consequência da miscigenação ou ainda do sincretismo. Restabelecer o elo das danças tradicionais brasileiras com as motrizes subsaarianas da África é um dos nossos objetivos (LIGIÉRO, 2011, p. 1).

A fala da professora Amoroso (2016) sinaliza a importância de estabelecer grupos de estudos que se interessam por questões da Cultura Popular como indicador para a valorização dos saberes dos mestres populares tradicionais.

A inclusão dos conhecimentos desses mestres na constituição de procedimentos pedagógicos, nesse contexto, pode reverberar em processos de afirmação de estudos a favor da inserção das danças populares no ensino superior. A professora sinaliza ainda que vem trabalhando com um grupo de pesquisa e extensão intitulado GPDACCO<sup>25</sup>– Grupo de Pesquisa em Dança, Cultura e Contemporaneidade, interessado, dentre outras frentes de pesquisa, na pedagogia dos mestres e mestras populares:

(...) tive duas bolsistas, Quênia Silva e Carolina Bastos, no projeto de extensão que previa oficinas de quatro mestres aqui na Escola e tinham elas um plano de trabalho com ações de observar, participar e registrar as oficinas desses mestres para sistematizar e refletir no sentido de imbuir a nossa prática de professora de dança com as pedagogias que são populares, visto que esses mestres convidados não atuavam em

---

<sup>25</sup> Em 2015 o grupo se certificou no CNPq enquanto GPDACCO (Grupo de Pesquisa em Dança, Cultura e Contemporaneidade).

universidades e nem no ensino formal, mas sim nos seus contextos tradicionais. Tivemos nesse projeto o Mestre de Capoeira Angola: Jogo de Dentro; o Mestre de danças Maranhenses: Tião Carvalho; o mestre de bateria: Ênio Bernardes; e a mestra do Maracatu Nação Porto Rico: Joana. Tínhamos atividades quinzenais que incluíram leitura de textos e análise de vídeos relacionados às danças populares, laboratórios práticos, apresentações de danças como a de Carolina Laranjeira, que dançou especialmente para o GPDACCO gerando discussões entre as alunas que ficaram curiosas em saber sobre o conceito de estado corporal e sobre o aquecimento que Carolina demonstrava. Ela explicou que o aquecimento era todo feito a partir do passo do trupé do mergulhão do Cavalo Marinho. Então questões cruciais dessa área de pesquisa e que ainda carrego comigo foram pontuadas ali naquele momento. Falamos bastante sobre o embranquecimento das danças populares quando assimiladas pela classe média, da crítica à necessidade de se 'limpar' as danças populares para chegarem aos palcos, dos corpos bilíngues de Jane Desmond. Enfim, práticas e conceitos sendo colocados na mesa com as alunas da graduação. Para mim, algo que não quero deixar de fazer, apesar da sobrecarga de trabalho que uma atividade como essa demanda (AMOROSO, 2016, questionário respondido ao autor).

A prática dessa professora aponta caminhos possíveis de conexões entre diferentes saberes. Saberes que constroem relações entre concepções de dança tradicionais com a dança contemporânea, afirmando que essa dinâmica é que estabelece as formas com as quais os alunos decidem trabalhar esses assuntos quando conhecem, experimentam e se deixam significativamente afetar pela experiência vivida.

É esse também um dos sentidos da emancipação participativa e democrática na construção de saberes que o professor Macedo (2009) se refere quando sinaliza que o currículo “ao consubstanciar-se numa construção participada, deve ser tecido em conjunto – um *plexus*, formando uma edificação dialógica, democrática” (MACEDO, 2009, p.12).



Figura 12– Guerreira Afro, terceira Menina do Brasil  
Fonte: Severino Borges (2016)

### 3.2.3 Terceira Menina do Brasil – Lara Machado (2013)

Se eu ganhasse o mundo inteiro, de Amélia a Doralice  
De Emília a Carolina, e os mistérios de Clarice  
Se teu nome principia, Marina no Amor Maria  
Só faria melodias com a beleza das meninas  
Deus me faça brasileiro, criador e criatura  
Um documento da raça pela graça da mistura  
Do meu corpo em movimento, as três graças do Brasil  
Tem a cor da formosura  
(MORAES MOREIRA, 1989)

A terceira “Menina do Brasil” foi transferida da Escola de Dança da Universidade Federal do Rio Grande do Norte para a Escola de Dança da UFBA em 2013. Vem desenvolvendo estudos das danças populares por meio dos jogos corporais presentes nas manifestações dos terreiros de candomblé e da capoeira, aonde vem trabalhando especialmente no campo da pesquisa e extensão com o grupo IREPÓ. Em sua fala, indica pistas de como vem constituindo seus procedimentos em relação a sua prática e aos indicadores curriculares propostos pela Escola:

Tenho desenvolvido desde 2013 aulas de Estudos dos Processos Criativos III e IV, Prática em Grupo e Estudos do Corpo III e IV. Em todos os componentes aqui citados o olhar para a história do indivíduo e para a busca de uma ancestralidade tem sido uma forma de relacionar-se em sala de aula com os diferentes grupos de alunos nesse período. Tendo o componente Curricular “Estudos do Corpo III” como o primeiro a ser realizado nessa lista acima vivenciada, cuja ementa propõe “Estudo de técnicas corporais que contribuam para o aprimoramento do dançarino, aliando subsídios teóricos que possibilitem refletir criticamente sobre o treinamento corporal para a dança e suas especificidades, destacando as relações entre corpo e cultura”, acredito que o aluno desenvolva a partir dessa experiência e leve adiante no decorrer de seus aprendizados a prática da investigação corporal individual relacionada a sua realidade cultural e ainda se disponibiliza ao desafio das descobertas corporais ao despertar o interesse pela pesquisa de campo (MACHADO, 2016, questionário respondido ao autor).

Essa “Menina do Brasil” sinaliza que sua proposta de ensino em relação às danças populares parte da metodologia focada na questão da identidade do aluno, no resgate das tradições culturais afro-brasileiras e no processo artístico pedagógico das atividades cotidianas, estabelecidas, entre técnicas corporais, pesquisas de campo e laboratórios de interpretação. Sua metodologia visa ampliar esses conhecimentos e garantir continuidade de pesquisa a partir do seu processo

de ensino. Sinaliza que, no atual currículo, dois semestres são indicados para os estudos da(s) identidade(s) e diversidade(s) e vem buscando ampliar campos de pesquisa, a partir da integração de suas propostas metodológicas, junto ao GDC - Grupo de Dança Contemporânea da Escola de Dança da UFBA, que, em 2016, abarcou o trabalho desenvolvido pelo Projeto de pesquisa e extensão IREPÓ.

Segundo a professora, o projeto IREPÓ propõe a prática entre o jogo e dança na cena, fomentando o próprio jogo entre os corpos dos intérpretes, favorecendo práticas pedagógicas em torno de uma “construção poética”. Sinaliza ainda que fruto desse processo surgiu um trabalho artístico que identifica o mito como fator fundamental na inspiração criativa dos intérpretes. Nessa perspectiva, vem buscando alinhar os conteúdos desenvolvidos em sala de aula, instituídos pelo currículo, com o projeto de pesquisa junto ao GDC dentro e fora da Escola de Dança da UFBA:

Esse Projeto partiu da realização de um trabalho artístico inspirado nas obras esculturais de Deoscóredes Maximiliano dos Santos, Mestre Didi, para um grupo específico de estudantes de graduação em dança. Essa proposta foi fruto das reflexões desenvolvidas por um grupo de trabalho composto por Profa. Dra. Livre Docente Inaicyra Falcão, colaboradora da Universidade Estadual de Campinas, Profa. Dra. Lara Rodrigues Machado, Docente da Escola de Dança da UFBA, Profa. Mestra Conceição Castro e Profa. Marli Sarmento, estudiosas do movimento expressivo na dança. (...) dessa forma, os intérpretes tiveram a oportunidade de descobrir caminhos para estudos e pesquisa no universo da cultura afro-brasileira em diálogo com a contemporaneidade, despertando ainda mais o interesse pela pesquisa de campo. Foram realizadas visitas à comunidade-terreiro de orixás, de matriz africana nagô, ILÊ AXÉ OPÔ AFONJÁ, que tem reconhecimento público, dentro e fora do Brasil, convive com diferentes projetos sociais e um cotidiano que reflete as influências míticas do espaço (MACHADO, 2016, questionário respondido ao autor).

Essa professora vem desenvolvendo desde 2014 processos de ensino aprendizagem que têm como metodologia os princípios pesquisados na sua tese de doutorado “O Jogo da Construção Poética” (2008), em que busca estabelecer possíveis diálogos entre o corpo do dançarino e sua cultura, sinalizando ainda encontrar desafios extremamente enriquecedores para o processo artístico do indivíduo na busca de suas memórias:

Com as visitas aos espaços religiosos, os intérpretes puderam tomar

conhecimento sobre temas mitológicos, que dão sentido aos rituais, significando e ressignificando a cultura afro-brasileira, tanto para os ancestrais ali homenageados quanto para as novas gerações que buscam compreender as inter-relações da comunidade, a transmissão da história dessa tradição e o celeiro inspirador de *Mestre Didi*. (...) Com o desenvolvimento desses Projetos em seus desdobramentos acreditamos ter oferecido a oportunidade de descortinar pesquisas que incorporam a pluralidade cultural brasileira, por meio das histórias individuais e dos movimentos tradutórios de matrizes encontradas nas mais diversas manifestações populares por todo o país, por meio de estudos referentes a rituais, às formas de comunicação tradicionais, os processos de criação e experiências estéticas em diálogo com a oralidade, memória e cultura brasileira buscando contribuir com as linguagens cênicas na contemporaneidade (MACHADO, 2016, questionário respondido ao autor).

Para essa “Menina do Brasil” produzir arte com essas aspirações proporciona reconhecer nossa ancestralidade, compreender melhor nosso corpo, rememorar nossos mitos e rituais esquecidos na sociedade brasileira, propondo, conseqüentemente, a revalorização de nossa identidade cultural.

#### 3.2.4 Reflexões sobre as falas das “Três Meninas do Brasil”

Quando o povo brasileiro viu Irene dar risada  
 Clementina no terreiro restaurando a batucada  
 Muito além de um quarto escuro, nos olhos da namorada  
 Eu sonhava com o futuro das meninas do Brasil  
 Deus me faça brasileiro, criador e criatura  
 Um documento da raça pela graça da mistura  
 Do meu corpo em movimento, as três graças do Brasil  
 Têm a cor da formosura  
 As três graças do Brasil  
 Têm a cor da formosura  
 (MORAES MOREIRA, 1989)

Ao final das falas dessas “Três Meninas do Brasil” volto a sinalizar que o Projeto de Reconstrução Curricular da Escola de Dança da UFBA (2004) indica que desde a sua implementação vêm buscando tornar a “relação dinâmica e mutável do espaço-tempo no contexto atual estabelecendo a cada momento significados e representações complexas e originais” (UFBA, 2004, p. 5).

Dessa perspectiva as falas das docentes encontram sentido com o que atualmente se relaciona ao conceito e *alteridade*. Esse conceito aponta para o sentido de revalorização de saberes tornados invisíveis como premissa para se *pensar-fazer-curriculo* etnoimplicados e multirrefenciais na contemporaneidade,



como sinaliza o professor Macedo (2002), bem como está presente como indicador também no Projeto de Reconstrução Curricular da Escola de Dança (2004):

A rigor, a valorização da alteridade é uma característica marcante da pós-modernidade. Formas diferenciadas de identidade, de visões de mundo, de comportamentos e hábitos, enfim, de referências históricas, geográficas, culturais e/ou sociais têm atraído a atenção de grupos e indivíduos contemporâneos. É exatamente desta nova realidade, destas necessidades e desejos, que surge a possibilidade de extensão e orientação do universo humano, em ações marcadas pelo pluralismo, pela interdisciplinaridade, pela totalidade (sentido de globalidade) e complementaridade – de saberes, potencialidades, diferenças, valores etc. (UFBA, 2004, p.7).

Reconheço que essas falas veem colaborando significativamente para a quebra de paradigmas, minimizando inseguranças, desconfortos e conflitos pessoais e/ou coletivos gerados entre alguns docentes, ao estabelecer possíveis diálogos entre esses saberes e outras técnicas de dança na instituição.

Nesse sentido diante das inúmeras e diversificadas informações produzidas e velozmente circuladas pelos pesquisadores e docentes das danças populares na instituição, nos últimos anos, tornam-se urgente a constituição de novos conceitos e revisões epistemológicas, sobre o ensino dessas danças na Escola de Dança da UFBA.

Sinalizo ainda que o Projeto de Reconstrução Curricular (2004) já apontava desde 2004 para essas questões ao afirmar:

O desenvolvimento de novas e interativas competências surge como formas de capacitação instrumentais na educação e na contemporaneidade. Tais competências visam auxiliar as pessoas a compreender, interagir e agir em/ com, respectivamente, seu contexto como indivíduos (singulares), cidadãos (sujeitos sociais) e humanos (em sua evolução – ao contribuir para o conhecimento humano). Roy Ascoot resume e assim define este momento histórico: “a emergência é o comportamento chave do momento”. (...) Observa-se uma tendência e premência de intercâmbios, permutas e diálogos entre diferentes áreas do saber, diferentes visões, culturas e práticas, antes delimitados por fronteiras impermeáveis e intransponíveis. Procedimentos rumo à ampliação, integração, colaboração, pertinência e complementaridade têm sido evidenciados, caracterizando as ações e metas da contemporaneidade e da investigação científica (UFBA, 2004, p.5).

Desse modo, tanto para Macedo (2002) quanto para a Escola de Dança da UFBA (2004), a gestão do currículo para o desenvolvimento humano deve assegurar, de forma competente e crítica, os conhecimentos ditos universais e

singulares, a unidade e a multiplicidade, articulados ao coletivo do desejo curioso, da transgressão epistêmica, da inventividade e da comunicação multirreferencializada, “já que o fechamento num só saber, numa só referência, é caminho para a tórpida barbárie da alienação pelo conhecimento” (MACEDO, 2002, p. 119).

As indicações presentes na obra do professor Macedo e as experiências pedagógicas desenvolvidas por essas docentes, podem ser consideradas aqui como uma nova perspectiva na constituição de currículos para a área de conhecimento da Dança. Para o professor a *complexidade* de conceitos presente no conjunto das teorias científicas que tratam das leis ou das propriedades curriculares, são vista, nesse contexto, como (re)valorização de um conhecimento do mundo, apresentadas como discurso em constante revisão epistemológica.

Destaco nas falas das “Três Meninas” que cada uma, a sua maneira, vem colaborando para compreensão dos indicadores que Macedo (2002) apresenta para concepção de currículos etnoimplicados e multirreferenciais. Quando o professor fala que “o currículo é uma construção de atores e atrizes educativos de natureza plural encarnada” (MACEDO, 2002), aponto que essa concepção vem se coadunando nas práticas das “Três Meninas do Brasil” implicadas oficialmente no novo currículo da Escola de Dança da UFBA.

Considero ainda que as experiências desenvolvidas por artistas, pesquisadores e docentes implicados nesse novo contexto, afirmam a reivindicação de saberes sobre as danças populares estabelecidos desde a fundação da Escola em 1956, reverberando também entre as conexões e as práticas dessas três docentes contemporaneamente.

Reconheço que esse procedimento de ensino/aprendizagem vem forjando a “*fogo e ferro*” as chaves para que “*novas porteiras*” se abram e permitam que docentes e pesquisadores se sintam em casa, “*dentro do terreiro*” como brincantes, e continuem fazendo do currículo uma “*grande brincadeira de gente grande*”.



Figura 13– Transgressão ou mudança  
Fonte: Severino Borges (2016)

### 3.3 ATOS DE CURRÍCULO: TRANSGRESSÃO OU MUDANÇA?

Na busca de afirmação dos processos de inserção das danças populares na Escola, foi necessário ouvir também a voz dos gestores que estiveram implicados no processo de criação do projeto de Reconstrução Curricular (2004). Destaco a fala da Professora Beth Rangel<sup>26</sup> (2016), que está na Escola de Dança da UFBA desde 1979 e dentre suas diversas atuações vem colaborando significativamente para a implementação desse projeto. Dentre as mudanças propostas, apresento as que reverberam em assuntos que se relacionam diretamente à inserção das danças populares na Escola.

Ao refletir, após os quinze anos do Projeto de Reconstrução Curricular da Escola de Dança da UFBA (2004), a professora aponta questões relevantes por meio de processualidades curriculares despertando o interesse de professores e pesquisadores sobre a transposição de um modelo de curso disciplinar para uma proposta modular transdisciplinar. Atualmente como Coordenadora do Curso Noturno de Licenciatura em Dança, Rangel (2016) reflete a criação do Projeto de Reconstrução Curricular (2004) questionando:

Transgressão ou Mudança? Assim como em 2001, hoje, quinze anos depois, também como coordenadora do Curso de Licenciatura em Dança da UFBA, me pergunto o que significou o processo de reconstrução curricular da Escola de Dança? Tenho a dizer que vivenciamos um processo significativo de mudanças, alimentado por motivações internas, cobradas pela comunidade da Escola, como externas, que convocavam uma maior atenção a demandas da sociedade, assim como um alinhamento de conhecimentos produzidos na contemporaneidade. (...) Em retrospectiva narramos que assumindo o desafio, bem como seu papel histórico, a Escola de Dança estabeleceu em 2001 o marco inicial de uma proposta piloto, que formalizou o início de uma experiência de ensino-aprendizagem de caráter transdisciplinar, ponto de partida de ampla revisão curricular, a partir de novos paradigmas educacionais apontados pelo MEC a serem adotados pelos Cursos de Licenciatura na UFBA (RANGEL, 2016, questionário respondido ao autor).

---

<sup>26</sup>Ana Elisabeth Simões Brandão – Beth Rangel – Doutora em Educação pela Faculdade de Educação da UFBA. Professora da Escola de Dança da UFBA desde 1979. Graduada em Licenciatura em Dança e Dançarino Profissional pela UFBA. Atua nas Artes, Dança e Educação com ênfase nos seguintes temas: arte com tecnologia educacional, gestão administrativa cultural, projetos comunitários. Desde março de 2015 coordena o Curso Noturno de Licenciatura em Dança/UFBA. Ocupou os cargos de chefe de departamento, vice-diretora, assessora do reitor para assuntos de extensão, coordenadora de colegiado. Entre 2007 a 2014 ocupou a direção da Escola de Dança da Fundação Cultural (FUNCEB), vinculada à Secretaria de Cultura do Estado da Bahia. De 2011 a 2014 participou da criação, dirigindo o Centro de Formação em Artes da FUNCEB/SECULT. Desde março de 2015 coordena o Curso Noturno de Licenciatura em Dança/UFBA. (Informações coletadas do Lattes em 13/09/2016).

A fala dessa professora, ao revelar que o projeto levou em consideração os indicadores do CNE/CES (2003-2004), reconhece que, desde então, a instituição tem vivenciado na prática um projeto político pedagógico que reafirma e traz um pensamento de educação e arte que busca estabelecer sintonia com a contemporaneidade.

O conceito de Atos de Currículo (MACEDO, 2013) se coaduna e vem também apontar uma atitude de “Transgressão ou Mudança” refletida na fala da professora Rangel (2016) sobre as mudanças de paradigmas propostas no Projeto de Reconstrução Curricular (2004). Nesse sentido, Macedo (2013) diz que:

É fundamental ressaltar que não basta afirmar *autonomias curriculantes*, faz-se necessário, nessa altura das lutas por reconhecimento, direito e afirmação cultural na educação, mobilizar competências criadoras de autonomias emancipacionistas, fundamentadas em aportes filosóficos, epistemológicos, antropológicos, estéticos e político-pedagógicos, bem como inserções em práticas capazes de ajudar a empoderar atores sociais, sobretudo aqueles silenciados por uma educação historicamente autocentrada e excludente, tomando como problemática a distribuição social dos conhecimentos eleitos como formativos (MACEDO, 2013, p. 428).

Segundo a professora, nessa trajetória, foram repensados conteúdos, metodologias e principalmente o entendimento da necessidade de atitudes que envolvem um fazer inter e multidisciplinar, tendo os professores e os alunos como mediadores deste processo. Ao apontar questões que dizem respeito ao reconhecimento da mudança de paradigmas, Rangel (2016) cita:

Busca-se ainda que o reconhecimento aos estudantes, como sujeitos de direito de uma educação pública e de qualidade, apontem indicadores de potencialidades específicas e demandas do contexto social em que se inserem. (...) Novas Resoluções oriundas do MEC têm cobrado atenção, para a formação e constituição do cidadão, em especial em cursos de formação de professores, em relação a temas e questões, a exemplo dos Direitos Humanos, de Matrizes Culturais Africanas e Indígenas, da Educação Ambiental. Em sentido ampliado – estes vêm sendo integrados como conhecimentos estruturantes e com isso tecidos juntamente ao eixo básico, integrado por conhecimentos específicos da área do curso a que se refere (RANGEL, 2016, questionário respondido ao autor).

Em se tratando do currículo dos Cursos de Dança e nesse contexto, considerando-se especificamente a inserção das danças populares, a

pesquisadora aponta que o desafio tem sido evitar a fragmentação e a visão disciplinar no tratamento de questões fundamentais ao indivíduo, ao contexto cultural e à sociedade contemporânea:

Encarando como alicerces estruturantes e basilares esses estudos, a compreensão sobre Direitos Humanos, Matrizes Culturais Africanas e Educação Ambiental nem se enquadrar, muito menos se esgotar em uma única disciplina, como ainda serem tratadas por um único especialista, com visões reguladoras, tendendo na maioria das vezes para a criação de um pensamento unilateral e dominante. Com isso, entender transversalidade, complementaridade de conhecimentos, bem como o conceito de educação integral e emancipatória tem sido princípios prático-conceituais, que temos percorrido cada vez mais, no sentido de lidar e contribuir para maior inclusão cognitiva, com reverberações para o campo cultural, social e político do alunado, jovens e adultos, que se constituem no público prioritário da UFBA e da Escola de Dança (RANGEL, 2016, questionário respondido ao autor).

Entendo na fala de Rangel (2016) uma das premissas fundamentais para a inserção do estudo dessas danças como normatividade no currículo. Seu discurso esclarece que os temas contemporaneidade, identidades e diversidades têm dado maior enfoque atualmente às questões da relação corpo e cultura, onde seria necessário ser trabalhados em todos os módulos, propondo nesta situação um exercício prático-investigativo e analítico-reflexivo. Deste modo, busca-se assim a relação do corpo sujeito com os contextos e culturas que os represente.

Compreendo então que o projeto de Reconstrução Curricular da Escola de Dança da UFBA se aproxima da filosofia da complexidade, etnoimplicação e multirreferencialidade apontada por Macedo (2002). Rangel (2016) esclarece que:

Em quinze anos de trabalho observa-se que este currículo, com itinerários multirreferenciais, cobra um compromisso dos seus professores, a atuarem como articuladores e mediadores de interesses e expectativas, na perspectiva da socialização dos seus saberes, em direção a uma educação emancipatória, assim como dos estudantes envolverem-se em um processo dialógico de construção do seu conhecimento. (...) Sabe-se, contudo, do grande desafio de se propor alterar um *status quo*, um pensamento conservador, na maioria das vezes, regulador e excludente, encarnado tanto na sociedade como na comunidade acadêmica. Quando se fala em movimentos de mudanças, de teorias e práticas, como de atitudes, instalam-se novos paradigmas, e daí soando quase como um ato transgressor (RANGEL, 2016, questionário respondido ao autor).

A fala da professora se coaduna também com o que venho apontando como trajetória de reivindicação na inserção do estudo das danças populares na

Escola. Considera essa mudança como um “*bem-vindo ato de transgressão*”. Contudo a professora é enfática ao afirmar que a transição é longa, mas está em processo, haja vista o concurso realizado em junho de 2016 na Escola de Dança.

Nesse caminho busco apontar o conceito de *Atos de Currículo* como sinônimo de “*portei ras abertas*” para a inclusão dos saberes das danças populares na Escola de Dança da UFBA. O professor Macedo (2013) sinaliza que “quando forjamos o conceito de *atos de currículo* instituímos também a idéia de que envolvidos e interessados nas questões dos conhecimentos e atividades socialmente eleitos como formativos, *curriculantes* somos todos” (MACEDO, 2013, p. 429).

Desse modo, considero que o concurso realizado pela instituição é um desafio que vai na direção do que Macedo (2013) defende como *Atos de Currículo*, nesse contexto. Isso significa reconhecer que a elaboração de um concurso público para docentes, que após sessenta anos de história de construção curricular inclui duas vagas específicas para a área de conhecimento com ênfase em “Danças Populares, Indígenas e Afro-Brasileiras”, é uma afirmativa. É mais que “dar nome aos bois”, como salientou Amoroso (2016). É um ato instituído por meio das reivindicações dos seus pares na busca incessante pelo reconhecimento dos potenciais dessas danças em processos de evolução e implicação com o currículo:

É assim que *atos de currículo* na sua densidade etnometódica criam as condições fundantes para que possamos compreender concepções e construções curriculares, assim como intervir nos seus processos com fecundas possibilidades de constituição de pertinências e relevâncias curriculares (MACEDO, 2013, p. 429).

Reconheço, assim, que a instituição vem buscando estabelecer discussões sobre esses assuntos e torna importante compreender que os saberes sistematizados por pesquisadores e docentes nos últimos anos precisam de abertura para que se normatizem como produção de conhecimentos dentro da própria estrutura curricular da Escola de Dança da UFBA.



Figura 14– Contrabando e descaminho  
Fonte: Severino Borges (2016)



### 3.4 ENTRE CONTRABANDO E DESCAMINHO, AS FIGURAS DO MARACATU NAÇÃO FAZEM A FESTA NO TERREIRO!

Rainhas, caboclos de lança, damas do paço, calungas e baianas são figuras/personagens presentes nas manifestações dos cortejos de Maracatu Nação<sup>27</sup> configuradas na recriação dos rituais de coroações dos Reis e Rainhas do Congo em diferentes territórios de identidades culturais brasileiros. Sujeitos que historicamente foram “contrabandeados”, e que, muitas vezes, por forças das condições a que foram submetidos, tiveram que reinventar seus costumes e tradições, constituindo caminhos para a recriação e salvaguarda da sua cultura e referencial ancestral africano no Brasil.

As falas que apresento nesse contexto estão associadas às práticas de pesquisadores das danças populares que, aqui, são reconhecidos como figuras que compõem o “Cortejo do Maracatu Nação”. Como sujeitos coprodutores desses saberes, suas práticas vêm reverberando, de algum modo, na constituição de currículos contemporâneos para a formação em Dança em diversas instituições que consideram a inserção dessas danças como perspectiva formativa.

Ao identificar pistas como estratégias para compreender como professores e pesquisadores dessas danças vêm inserindo esses estudos nos contextos do ensino superior sinalizo, também, que algumas vezes os processos de inserção dessas danças se consolidam por meio de perspectivas, trajetórias, processos e dispositivos exoterodeterminados.

Nesse sentido, pode-se ler que, metaforicamente, alguns docentes e pesquisadores das danças populares praticaram o ensino dessas danças na Escola como “*contrabando*”, entendido como “*descaminho*”<sup>28</sup>.

---

<sup>27</sup>Também conhecido como Maracatu de Baque Virado, com a maioria dos grupos concentrada nas periferias da Região Metropolitana do Recife, o Maracatu Nação é uma forma de expressão que apresenta um conjunto musical percussivo e um cortejo real, que sai às ruas para desfiles e apresentações durante o carnaval. No cortejo estão personagens que acompanham a corte real, como o séquito do rei e da rainha do Maracatu Nação e outras figuras, entre elas as baianas, as entidades místicas e as calungas – bonecas negras confeccionadas com madeira ou pano, consideradas ícones do fundamento religioso e marco identitário. ([Http://www.unicap.br/webjornalismo/nobatuque/site/page\\_id=76](http://www.unicap.br/webjornalismo/nobatuque/site/page_id=76)).

<sup>28</sup> Descaminho - “*Importar ou exportar mercadoria proibida ou iludir, no todo ou em parte, o pagamento de direito ou imposto devido pela entrada, pela saída ou pelo consumo de mercadoria*”. “Contrabando ou Descaminho”, que pertenciam ao mesmo tipo penal, para dois tipos penais autônomos. Refere-se à importação ou exportação de mercadorias, porém considerada fraude, gerando taxas em relação à operação efetuada. A diferença legal entre o contrabando e o

Ou seja, trajetórias que foram e vêm se constituindo como processo de formação de professores e estudantes, que tiveram de buscar essas danças, muitas vezes, fora do âmbito acadêmico “contrabandeando” esses saberes para dentro da Escola. O conceito de descaminho, nesta pesquisa, está relacionado com termos jurídicos e metaforicamente associado com as práticas dos docentes e pesquisadores envolvidos com o estudo dessas danças, não no sentido de “desencaminhar”.

Diante desse argumento é relevante questionar que “tributos” os saberes provenientes das danças populares precisam ainda “pagar” para terem reconhecidos “legalmente” seus potenciais formativos na trajetória da formação em Dança dentro da instituição.

É nesse sentido que compreendo o que o professor Macedo (2010) diz ao sinalizar:

Encontra-se aqui a construção das ausências e a rejeição de alguns saberes, como que “barrados no baile” se constituem em políticas de imposição de identidades pautadas no ideário do alcance de uma certa purificação, para que se evite o que é “imundo”, o que não se “encaixa” (MACEDO, 2010, p.9).

Reconhecer práticas a favor da inserção das danças populares na Escola é um dos caminhos possíveis quando se busca multirreferencializar percursos na busca da compreensão de estruturas de ensino e dinâmicas em permanente processo de evolução.

Pude compreender também que o ensino e a pesquisa das danças populares têm avançado significativamente em contexto de ensino superior e, nos últimos anos, vem se desenvolvendo entre experiências que foram sinalizadas nos questionários com as docentes que atuam na Escola. Por outro lado, busco reconhecer também a trajetória de outros docentes e pesquisadores que não estão especificamente atuando na Escola, porém vêm desenvolvendo produção científica e práticas pedagógicas a favor da inclusão desses estudos, como contrabandistas na Universidade, fora da Escola de Dança da UFBA.

---

descaminho está no fato de que este tem características tributárias e pode ser sanado com o pagamento ou recolhimento do imposto. Já o contrabando é crime de ordem penal e tributária inafiançável de produtos proibidos (VER - Lei 13.008/14, previsto no artigo 334 do Código Penal).

Reconhecendo que o “bando de contrabandistas” nessa caminhada é grande, e muitos se reconhecem praticando descaminho, nesse sentido, incluo aqui as falas de dois pesquisadores, coreógrafos e docentes que realizaram suas formações em mestrado e doutorado sobre assuntos que envolvem a pesquisa científica em danças populares na Instituição, mas que atuam fora da Escola de Dança e vêm colaborando significativamente para a produção, difusão e modos de ensino das danças populares. Esses professores/pesquisadores têm colaborado significativamente para a construção de epistemologias a favor do reconhecimento e inserção das danças populares nesse novo contexto.



"A RAINHA E O CABOCLO DE LANÇA" ✚ SEV. BORGES

Figura 15– A Rainha e o Caboclo de Lança  
Fonte: Severino Borges (2016)

Considerados aqui poeticamente como “A Rainha e o Caboclo de Lança do Maracatu Nação”, os professores e pesquisadores das danças populares Amélia Vitória Souza Conrado<sup>29</sup> e Ricardo Barreto Biriba<sup>30</sup> estão em Salvador desde o início da década de 1990 e vêm desenvolvendo pesquisas sobre danças populares com artistas profissionais, práticas e pesquisas nas áreas de educação, dança e artes plásticas na Universidade Federal da Bahia. Atuam especificamente nas Faculdades de Educação (UFBA) e Escola de Belas Artes (EBA) e vêm colaborando significativamente para ampliar as discussões que envolvem a complexidade da inserção dos estudos das danças populares em contexto acadêmico.

Os depoimentos dos pesquisadores Conrado (2016) e Biriba (2016) concedido no percurso da pesquisa se coadunam com o que o professor Macedo (2002) aponta como pistas para constituição de currículos etnoimplicados e multirreferenciais ao indicar que é necessário historicizar e contextualizar conteúdos. Nesse sentido, a “Rainha do Maracatu” questiona:

Como pode ser formado um profissional em dança numa universidade pública brasileira e baiana sem se apropriar dos saberes e conhecimentos da sua cultura de base, ou seja, aquela que é constituída

---

<sup>29</sup>Amélia Vitória Souza Conrado - Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia. Mestre em Educação (PPGE-UFBA). Especialista em Coreografia pela Escola de Dança da UFBA. Licenciada em Educação Física pela UFPE. É Professora Associada do Departamento de Educação Física da Faculdade de Educação da UFBA. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Pluralidade e Diversidade Cultural, Políticas Públicas e Prática Pedagógica. As subáreas de estudo e pesquisa envolvem relações raciais e cultura negra; antropologia das danças afro-brasileiras e danças populares; capoeira angola. É dançarina e professora de dança afro e danças populares brasileiras. Prêmio Professor Visitante Ilustre pelo Five College Latin American, Caribbean and Latino Studies (Massachusetts Amherst-USA) (Informações coletadas do Lattes em 23/07/2016).

<sup>30</sup>Ricardo Barreto Biriba – estágio pós-doutoral em Arte das Imagens e Arte Contemporânea na Universidade de Paris 8; doutorado em Artes Cênicas (2005); mestrado em Artes Visuais (1997), especialista em Coreografia (1992); graduação em Comunicação Visual pela Universidade Federal de Pernambuco (1988); artista plástico, performer, dançarino e coreógrafo. Desenvolve trabalhos artísticos de caráter intermídia. Atualmente é professor adjunto da Escola de Belas Artes da Universidade Federal da Bahia atuando nas áreas de escultura como comportamento na formação de artistas, designers, decoradores e professores. É professor do Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais – PPGAV – UFBA, na linha de processos criativos integrados com estudos da performance; manifestações populares; laboratório de expressão tridimensional e escultura como comportamento; professor convidado Université Paris 8. Área administrativa é coordenador do curso de Especialização em Arte Educação: Cultura Brasileira e Linguagens Artísticas Contemporâneas – EBA – UFBA. Tem experiência na área das artes intermédias e adota a etnocenologia como abordagem nos estudos das manifestações populares brasileiras. Atua como professor de performance, arte de ação, manifestações culturais brasileiras e danças populares. (Currículo informado pelo autor).

de uma memória de relevância histórica, de ações vivas de forte significado social e que resiste a promover uma consciência política e cultural daquilo que somos, fazemos e almejamos enquanto grupos humanos numa dada realidade? É perseguindo essa importância que entendo que no ensino superior numa universidade pública a(s) dança(s) popular(es) – explicando que defino no singular, sendo o conceito aglutinador que identifica uma forma particular de expressão e pertencimento, e no plural a diversidade das formas e manifestações de sua existência – assim, precisam ocupar um lugar de prioridade na formação dos professores e dançarinos (CONRADO, 2016, questionário concedido ao autor).

Para o “Caboclo de Lança” essas questões reverberam em concepções curriculares que reconhecem a importância de processos de estudos que reflitam sobre questões como:

Pensar em estudo e pesquisa em artes, seja na dança, teatro, música, artes visuais, cinema, literatura, performance ou qualquer outra no âmbito da educação e da academia é inconcebível sem estudos aprofundados sobre a nossa própria história, sobre a nossa arte, sobre o nosso corpo individual, coletivo, social, político e ancestral. É através do conhecimento de si mesmo que podemos conhecer melhor o outro, portanto a importância da inclusão destes saberes, as danças populares, estaremos possibilitando ao educando, dançarino e professor de dança em formação, uma mutação profunda no papel do artista e do educador, pondo em prova um sentimento singularmente intenso da responsabilidade social. O artista é ele um fator de mutação social, e sobre a rubrica das manifestações populares e que estão nas nossas bases, estaremos vivenciando modalidades agregativas da consciência corporal, social, estética e política na formação profissional deste profissional. Sem estas bases estaremos cada vez mais vulneráveis e fragilizados, abalados pelas formas pedagógicas verticalizantes, que tentam impedir abordagens que potencializem o autoconhecimento (BIRIBA, 2016, questionário respondido ao autor).

A fala do “Caboclo de Lança” reverbera em concepções curriculares apontadas pelo professor Macedo (2002) quando indica “mobilizar o enfrentamento da complexidade formativa pela cooperação solidária, face aos obstáculos e às resistências no estabelecimento das competências qualificadas” (MACEDO, 2002, p. 174). Ou seja, esta mobilização, no contexto do ensino das danças populares, aponta para questões que envolvem procedimentos metodológicos que busquem considerar que uma prática metodológica fragmentada não favorece a ideia de multirreferencialidade apontada por Macedo.

Desse modo, torna-se importante reconhecer que esses conhecimentos devem dialogar entre as áreas de conhecimento que envolvem os estudos do corpo, dos processos criativos e dos estudos críticos analíticos, como já sinalizado,

estabelecendo constantes processos de ensino transdisciplinares onde se justificam as conexões entre esses saberes. Nesse contexto, essa indicação reverbera também na fala da “Rainha do Maracatu” (CONRADO, 2016), ao sinalizar:

(...) necessitam tais profissionais em processo de formação apreender e difundir um conhecimento de danças e manifestações que são heranças artísticas e culturais originárias de referências étnicas e culturais, cujas poéticas trazem no corpo narrativas, subjetividades, histórias, memórias, ritmos, coreografias, tempos que constituem um arcabouço incomensurável de informações rítmicas, gestuais, míticas, dramáticas que motivam criação, inspiração, pesquisa, maneiras de ensinar, capazes de promover novas formas de elaboração de discurso artístico-poético e político, porque são ricas de significados, políticas porque transcendem e resistem às inúmeras formas de repressão, exclusão e recalque. (...) A importância de tudo isso é permitir àqueles(as) pelos quais trocamos a experiência do fazer artístico, seja pelo ensino, pesquisa e produção de arte, entrar em contato com uma maneira sensível, responsável, comprometida e profunda pela possibilidade de reflexões do que somos, como somos, o que gostamos, sentimos e o que desejamos. Partir assim de motivações que exercem um significado singular, local, para, então, atingirmos o global (CONRADO, 2016, questionário respondido ao autor).

Apesar de reconhecer que diversas experiências foram realizadas ao longo das décadas nos grupos de dança da Escola e em projetos de pesquisa e extensão, pude verificar que antes da implementação do Projeto e Reconstrução Curricular (2004), estes assuntos poucas vezes foram considerados normativa e componentes curriculares oficiais, ou não tiveram o tratamento que pesquisadores e docentes vem reivindicando historicamente. Essas experiências geralmente foram estabelecidas pela escolha e decisão dos docentes que se interessam pelos saberes da cultura popular e que estão implicados oficialmente nos módulos desde 2004 a partir de concursos realizados, e vêm buscando estabelecer suas propostas pedagógicas oficialmente entre as “frestas entreabertas” que o novo currículo vem possibilitando.

Um dos argumentos que por muito tempo esteve em evidência nesse contexto para se justificar a ausência desses estudos oficialmente na Escola foi a não existência de profissionais que tivessem titulação para realizar concurso e exercer docência em nível superior na Bahia. É nessa perspectiva que outras possibilidades se apresentam onde a Escola vem buscando desconstruir essa argumentação ao estabelecer linhas de pesquisa no curso de Pós-Graduação em Dança (PPGDANCA, 2006), onde busca qualificar esses profissionais a partir da

produção de pesquisa científica para essa área de conhecimento. Apesar de não ser parte específica do objeto dessa pesquisa analisar o currículo da Pós-Graduação, vale aqui considerar essa nova condição a partir do que a “Rainha do Maracatu” sinaliza:

Em síntese, o papel dos profissionais de dança em formação é o de viabilizar um conhecimento significativo para a sociedade de forma a elevar a cultura da mesma em relação a este fazer. Considero que a trajetória de pesquisas acadêmicas realizadas no Programa de Pós-Graduação em Dança neste exato momento tem alcançado uma “quebra de corrente”, na medida em que começam a surgir pesquisas voltadas aos estudos das Danças Populares, Afro-brasileiras fundamentadas naquilo que é extraído do interior dos grupos que realizam, promovem, criam e difundem este campo singular de conhecimento de arte e cultura e, por isso, detêm uma forma específica de entendimento, pelos fatores e condicionantes que lhes foram impostos pela repressão e recalque, fazendo emergir, uma maneira excepcional de reinvenção das bases (CONRADO, 2016, questionário respondido ao autor).

Conrado (2016) esclarece ainda que é imprescindível um aporte epistemológico e metodológico capaz de explicar outra forma de fazer na qual o que é contextual jamais caberia ser explicado por uma via científica que representa exatamente “quem a negou, e nega, quem a condenou e condena, quem discriminou, combateu e ainda continua fazendo duramente” (CONRADO, 2016, questionário respondido ao autor). Nesse sentido, o pesquisador Biriba (2016) é contundente ao afirmar que:

É vergonhoso ter que estudar a própria história de forma obrigada, é deprimente conviver em espaços de arte e educação, na Bahia, sobretudo em centros de formação de professores ‘onde o estudo da arte e da história da cultura negra, indígena e popular, geralmente, é tratado como componente curricular por questões de obrigatoriedade para se cumprir as leis federais, estaduais e municipais sobre a inclusão dos saberes provenientes de cultura popular’ (BIRIBA, 2026, questionário respondido ao autor).

Tornar obrigatória ou permanecer como estudo optativo as disciplinas que associam danças populares à dança folclórica, nesse sentido, não é a condição ideal para se “legalizar” o conhecimento proveniente das danças populares e desconstruir o estigma que as vem considerando como uma “arte menor”, ou as instituindo entre esquemas de “contrabando e descaminho de saberes”. Tornar “legal”, nesse contexto, é levar em consideração os conceitos de alteridade,



autorização, indexalização, implicação, alteração, como sinaliza Macedo (2002) e, contudo a compreensão da noção de *pertencimento* como condição para se estabelecer a legalização desses saberes oficialmente na instituição.



Figura 16– Porteiras abertas, a Calunga e a Dama do Paço  
Fonte: Severino Borges (2016)

### 3.5 PORTEIRAS ABERTAS: A CALUNGA E A DAMA DO PAÇO

Uma Calunga para o povo do Maracatu Nação é uma boneca encarnada. Refere-se à boneca mágica que desfila no cortejo, guiada pelas figuras das Damas do Paço, que são as dançarinas que desenvolvem evoluções no cortejo, apresentando a Calunga à comunidade de brincadores, e abrem ritualisticamente “os caminhos” para o Maracatu Nação desfilar. As Calungas são também bonecas mágicas originais da cultura africana, presentes na região do Congo, em cultos dedicados aos ancestrais e *voduns*.

Nas celebrações dos Reis do Congo, transplantadas para Portugal, entre os séculos XI e XVI (CRUZ, 2012), a Dama do Paço representava a dama do palácio ou do “*paaço*”, apresentando a Calunga à comunidade negra. Nas manifestações afro-brasileiras geralmente são filhas de santo dos terreiros de Candomblé aos quais está afiliado o Maracatu Nação. Em algumas Nações, valores mágicos são atribuídos às duas figuras, por representarem um cargo de responsabilidade, tanto para a Dama do Paço, que conduz a Calunga, quanto para a própria Calunga. Sem Calunga encarnada no cortejo, não tem Maracatu.

As Calungas, no Brasil, também são representações de antigas rainhas regentes dos Maracatus Nação, que, desencarnadas, foram homenageadas por seus seguidores, prestando-lhes reverência, onde confeccionam uma boneca que recebe o seu nome. Nesse sentido, representam uma transgressão de tempo e espaço, já que homenageia uma rainha do passado no presente, o que se pode entender como um traço de ancestralidade no Maracatu Nação.

É comum, entre os praticantes do Maracatu Nação, reverenciar essas Damas, chamando-as carinhosamente de “Calungas”, e estas, para receberem o direito de guiar a boneca, recebem o mesmo tratamento ritualístico dado à Calunga. Antes de desfilar nos cortejos essas bonecas são recolhidas nos terreiros de candomblé, que mantêm os Maracatus de Nação, e são tratadas com banhos, quebrantos e incensos para serem adornadas ricamente com indumentárias que representam o Orixá regente do Maracatu Nação. Nesses rituais as Damas do Paço, que têm a missão de carregá-las nos cortejos, também entram em recolhimento espiritual.

Traduzindo essa expressão para o contexto do ensino das danças

populares, significa reconhecer que a Dama do Paço tanto pode referir-se metaforicamente à boneca, enquanto objeto, como pode representar uma Calunga que foi confeccionada para homenagear uma Rainha do Maracatu Nação desencarnada. Ou seja, a pessoa que carrega presencialmente a Calunga representa essas três concepções configuradas - Dama do Paço, Calunga e Rainha, estabelecendo uma relação tripartite, onde a Calunga tanto pode ser a pessoa que a carrega, a própria boneca ou a rainha homenageada, simbolizando uma figura, uma imagem e, ao mesmo tempo, o movimento.

Mas, afinal, o que têm a Calunga e a Dama do Paço a ver com o ensino das danças populares no ensino superior?



Figura 17– A Calunga e a Dama  
Fonte: Severino Borges (2016)

Esses são os cargos que associo às duas novas docentes da Escola de Dança da UFBA, Marilza Oliveira da Silva e Vânia Oliveira, que foram aprovadas no concurso de Estudos do Corpo com ênfase em Danças Populares, Indígenas e Afro-Brasileiras.

Em janeiro de 2016 foi publicado o EDITAL DE CONCURSO PÚBLICO Nº 01/2016 para docentes da Escola de Dança da UFBA anunciando oficialmente, dentro o processo seletivo, duas vagas para área de conhecimento - “Estudos do Corpo com ênfase em Danças Populares, Indígenas e Afro-Brasileiras”. A divulgação desse concurso na cidade do Salvador gerou grande interesse entre professores e praticantes das danças populares na Bahia, com reverberação também nacional. Foram vinte e quatro candidatos inscritos, oito habilitados para a segunda fase, quatro aprovados e dois contratados para atuação já em 2016.

As etapas do concurso foram realizadas entre os dias 03 e 09 de junho do ano de 2016 tendo como principais indicadores as provas teórico-prática, didática, prova de títulos e defesa de memorial, constituídos por banca examinadora composta por três professoras doutoras, tendo como presidência da mesa a Professora Doutora Amélia Vitória de Souza Conrado, dançarina, professora e pesquisadora das danças populares brasileiras – Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia e Mestre em Educação pelo (PPGE-UFBA), e as demais integrantes foram as professoras doutoras Evani Tavares Lima – professora adjunta da Área de Artes da Universidade Federal do Sul da Bahia – UFSBA, e Ausônia Bernardes Monteiro – professora da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO.

Para realização das etapas do concurso foram indicados os seguintes pontos:

1. Experiência(s) de trabalho de campo na criação em Dança;
2. Dança(s) Afro-Brasileira(s): legado e resistência;
3. Dança e Ritual;
4. Cultura Popular: tradição e invenção;
5. Sonoridade(s), canto(s) e ritmo(s) nos estudos do corpo;
6. O lúdico, o jogo e a dança.

Marilza Oliveira da Silva e Vânia Oliveira têm trajetórias de dedicação às heranças africanas e possuem trajetórias em comum. Graduada em Dança pela Escola de Dança da UFBA, Marilza Oliveira, a Calunga, e Vânia Oliveira, a Dama do Paço, cursaram o Mestrado no Programa de Pós-Graduação em Dança da UFBA, além de terem sido professoras da Escola de Dança da Fundação Cultural do Estado da Bahia por anos seguidos. Marilza Oliveira integra o grupo de pesquisa Corponectivos em Dança, Artes e Interseções da UFBA, e Vânia Oliveira tem experiência acadêmica como professora do Departamento de Ciências Humanas e Letras – DCHL da UESB - Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, bem como é pesquisadora da dança das rainhas dos blocos afro do carnaval de Salvador.

Duas representações intrínsecas das danças afro-brasileiras na Bahia com singularidades e particularidades que fizeram a diferença no processo de seleção para docentes do primeiro concurso com ênfase em Danças Populares, Indígenas e Afro-Brasileiras, realizado pela Instituição em 2016.

É com a fala dessas novas docentes, as “donas do passo”, que, em depoimento concedido após a divulgação dos resultados do concurso, venho argumentar a abertura de novas porteiras para inclusão dessas danças na Instituição. Nessa perspectiva, expressam suas opiniões em relação à importância do concurso realizado, afirmando que:

Percebo que o momento político atual, motivado por pessoas e instituições que combatem o racismo e o preconceito, sugere uma democracia plurirracial e pluriétnica assentada de forma real em questões que contemplem igualmente os indígenas e afrodescendentes. Nesse sentido, a Escola de Dança da UFBA não deixaria de se incluir nesse processo transformador. Admite, finalmente, o quanto é fundamental que as danças populares estejam presentes e pulsantes no seu espaço de direito, nessa tomada de consciência, de mudança de pensamento e de reconhecimento da riqueza dessas culturas (SILVA, 2016, questionário respondido ao autor).

E:

[...] E, após 60 anos de fundação, um lado da porta se abre para que pela entrada principal possam ser apresentadas possibilidades que levarão à reflexão sobre a lacuna causada pelo etnocentrismo. “Tempo, tempo, tempo, Tempo...!” Esta é uma conquista de lutas iniciadas por Mestre King, pelo Grupo ODUNDÊ, por Clyde Morgan, Yanka, Nadir Nóbrega, Edileusa Santos, Tânia Bispo, Leda Ornellas, Sandra Santana, Bebé,

outros e outras profissionais, mestres e mestras que, tentando fazer da Escola de Dança da UFBA um espaço democrático do saber, inseriram, mesmo que tenha sido pela via do contrabando, os elementos das Danças de Matrizes Africanas, Indígenas e Populares em suas práticas e efetivas atuações na Instituição e realizaram trabalhos de afirmação do corpo negro com um corpo-negro-político-provocador-transformador (OLIVEIRA, 2016, entrevista respondida ao autor).

A fala da Calunga aponta para um processo de reivindicação estética e política na afirmação da alteridade, também identificado na entrevista da professora Edileusa Santos (2016), quando me referi às noções de negatividade no início do Capítulo III. Essa afirmativa está presente nas falas das novas docentes, ao reconhecerem um novo momento na Instituição que preza pelo combate ao racismo e à discriminação e, ao reconhecerem a necessidade de se estabelecer processos que incluam saberes provenientes de uma concepção plurirracial e pluriétnica como perspectiva formativa atualmente na Escola. Nesse percurso, a fala da Dama do Paço também firma essa reivindicação ao sinalizar um “corpo negro com um corpo-negro-político-provocador-transformador” (OLIVEIRA, 2016, questionário concedido ao autor).

Desse modo, compreendo esse momento como uma emergência e exigência da contemporaneidade no sentido de que as “brechas” identificadas num processo longo de discussões curriculares se normatizam enquanto Atos de Currículo. É nesse contexto que outras possibilidades se apresentam na instituição, em que a Escola vem buscando construir essa argumentação ao estabelecer, por exemplo, linhas de pesquisa que envolve mediações culturais e educacionais em dança no Curso de Pós-Graduação em Dança, desde 2006, onde busca qualificar esses profissionais por meio da produção de pesquisa científica, como já sinalizado.

Nesse sentido vale apresentar uma das falas do “Caboclo de Lança”, (2016) alertando que:

Cursos em dança que negam estes conhecimentos em seus currículos, demonstram o perfil político do seu corpo docente, que embasado por pedagogias excludentes, difundem e promovem formas disfarçadas e superficiais sobre o estudo do corpo. (...) lidamos com preconceitos de muitos professores e o silêncio de alguns colegas, diante de nossas propostas e questões de pesquisa nas formulações da obra coreográfica, a partir das manifestações populares brasileiras. Estes professores, não as entendem como dança, classificando-as “folclore”, como forma de nos diminuir. Uma visão estigmatizada, na tentativa de nos excluir como

estudante sem procedência ao que eles entendem como dança. Podemos classificar estas estratégias como epistemicídio de saberes negros, populares e indígenas. (BIRIBA, 2016, questionário respondido ao autor).

Ao longo da pesquisa pude verificar que existe, nesse momento, uma convergência de pontos de vista, de empenho político-acadêmico e de “abre-alas” para o “Cortejo do Maracatu Nação” como uma transformação curricular, digamos, estruturante, no que diz respeito às danças populares brasileiras.

Para a Dama do Paço:

Mesmo que de maneira tardia considero que a Escola de Dança da UFBA está mais uma vez se reconfigurando. É nesse contexto de mudanças e novas configurações que proponho o pensar a dança. Esta liquidez e trocas nos permitem analisar a dança a partir do estudo do corpo, levando em consideração que somos compostos por identidade de gênero, de classe, de raça, de nacionalidade, de religião, entre tantas outras, todas são móveis que se transmutam conforme as influências das culturas e dos espaços em que estamos inseridos. Não é possível pensar a dança sem considerar o corpo que dança e seus contextos (OLIVEIRA, 2106, questionário respondido ao autor).

E para a Calunga:

Sinto-me privilegiada em fazer parte desse novo momento pelo qual a Escola de Dança da UFBA atravessa, certa de que os diálogos a serem estabelecidos serão de extrema fertilidade e crescimento mútuo. Trazer para o lado de dentro uma história construída e vivida do lado de fora, fortemente ancorada, principalmente na herança cultural africana com a estética das suas danças, ritmos, cantos...e validá-la como saber, é muito mais que uma conquista. É um direito! (SILVA, 2016, questionário respondido ao autor).

Com essas falas posso dizer que se fecham velhas e se abrem outras porteiras, considerando-se novos ciclos de uma trajetória de reivindicações sobre a inserção desses saberes na Universidade.

É como bem diz a “filha do Mestre Didí” (Inaicyra Falcão, 2007), como quem brada aos quatro cantos da academia, num canto-lírico-popular-indígena-afro-brasileiro nos ensinando que - “da porteira pra dentro e da porteira pra fora”, há muito tempo, Mãe Senhora (*Osun Miuwá, Iyalorisá nilê Asé Opó Afonjá*), definiu a territorialidade da tradição nagô na Bahia caracterizando iniciativas e estabelecendo relações da comunidade religiosa afro-brasileira com a sociedade local, envolvendo valores distintos, a favor da dinâmica e da pluralidade



sociocultural brasileira.

É nesse sentido também que, além de se abrirem as porteiras que determinaram saberes de “dentro ou de fora”, que se tenha a consciência de que esse “Cortejo Nação” é longo e inclui saberes que ainda não foram contemplados. Assim, devem se manter abertas essas porteiras, favorecendo a inclusão dos saberes, tesouros da cultura brasileira, nesse nosso terreiro.



Figura 18– O Cortejo  
Fonte: Severino Borges (2016)

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao analisar o novo currículo da Escola de Dança da UFBA (2009), por meio do Projeto de Reconstrução Curricular (2004), pude verificar que as danças populares foram consideradas durante décadas numa concepção folclorista e que não levou em consideração novas configurações dos potenciais dessas danças, ou seja, suas dinâmicas, trajetórias, traduções e transformações como produtoras de saberes. Essa visão folclorista do passado colaborou significativamente para reverberar numa noção contemporânea estigmatizante sobre as danças populares, considerando seus saberes como uma “arte menor”.

O Projeto de Reconstrução Curricular da Escola de Dança da UFBA (2004), ao propor a transposição de uma proposta curricular disciplinar para uma nova proposta modular transdisciplinar, vem buscando estabelecer novas perspectivas de formação, dentre elas a inserção dos estudos das danças populares, por meio dos indicadores que estabelecem como um dos eixos centrais o estudo das identidades e diversidade. No entanto o que pude verificar é que mesmo com essa indicação as danças folclóricas continuam sendo oferecidas como disciplina optativa do currículo.

Buscando argumentar a urgência da quebra desse paradigma reconheço que novas possibilidades estão sendo consideradas traduções significativas num processo de estudos que diz respeito à inserção desses saberes, como foi constatado por meio das falas de pesquisadores e docentes. Elas sinalizam também que há uma convergência das suas práticas docentes com o pensamento curricular defendido pelo professor Macedo (2002), no que tange à filosofia da complexidade, da etnoimplicação e da multirreferencialidade.

Diante das inúmeras e diversificadas informações produzidas e velozmente circuladas entre os pesquisadores e docentes dessas danças nos últimos anos, no contexto temporal delimitado na pesquisa, essas novas concepções sobre o ensino das danças populares no ensino superior parecem corroborar a urgência de uma revisão epistemológica sobre as danças populares. Colaboram, dessa forma, para minimizar tensões entre as práticas docentes que vêm se estabelecendo em suas práticas e a falta de normatividade nos Planos Políticos Pedagógicos.

O que chamo de falta de normatividade pode ser entendido também, como defendido na dissertação, como um modo de inserção do estudo das danças populares que se aproximam do modo do contrabando e descaminho. Esses professores, brincantes, dançadores, “cientistas da vida cotidiana”, seriam então os “contrabandistas desses saberes”. Nesse contexto, reconhecendo as práticas que envolvem atualmente a produção de conhecimentos das danças populares na Escola de Dança da UFBA, compreendo também que é preciso mover-se em direção a uma atitude etnoimplicada. Qual seja, a de tornar o contrabando e o descaminho uma prática legal, institucionalizada e valorizada no currículo.

Nessa trajetória pude compreender a inserção dessas danças como um processo de reconhecimento em evolução no que se refere à multirreferencialidade e a etnoimplicação. Tal evolução culminou concretamente no que o professor Macedo (2013) conceitua como Atos de Currículo.

Nesse sentido, considero como um Ato de Currículo a realização do concurso de Estudos do Corpo com ênfase nas Danças Populares, Indígenas e Afro-Brasileiras. Mesmo sem a normatização dessas danças no PPP da Escola, fica evidente então que a etnoimplicação dos docentes com a demanda dos alunos favoreceu um processo etnoimplicado para a realização de um concurso com “vida-carne-alma” (MACEDO, 2009). É essa a reflexão constante que argumento precisar ser alimentada como flexibilização para a abertura de novas oportunidades de ensino para as danças populares na instituição.

Entendo, por fim, que o próprio título do concurso abre uma nova discussão, que não finda por aqui, ao contemplar duas professoras que dedicam suas práticas e trajetórias às pesquisas específicas sobre as matrizes estéticas afro-brasileiras. A questão permanece e continua em evidência na perspectiva de responder pela complexidade que envolve o ensino dessas danças na Escola. Nesse sentido, é pertinente indagar como a “dança afro”, por exemplo, poderá contemplar e responder pelo legado das “danças populares e indígenas brasileiras”. Ou seja, questões que abrem novas discussões e ampliação dos campos de pesquisa que vão além do escopo dessa pesquisa de mestrado.

À guisa de uma conclusão poética, convido os leitores a compartilhar as vozes dos brincadores desse cortejo, apresentando o cordel “Dezesseis loas pro Cortejo Passar”, que foi construído por meio das falas nos depoimentos dos

pesquisadores e docentes implicados na pesquisa.

Cortejo armado, rainhas, caboclos de lança, damas do paço, calungas e brincantes esperam pelo “toque dos clarins” que vão colocar em movimento as danças populares, indígenas e afro-brasileiras, no terreiro dessa escola, “Roma Negra, da nossa Nação”.

## “Dezesseis loas para o Cortejo Passar”

1. Resultado da luta e da ação  
Que move o povo dessa cidade  
Pensando em mudar mentalidade,  
Pensando em mudar a opinião
2. Quanto à crítica da compreensão  
Na formação da Universidade,  
Que reproduz, dessa sociedade,  
O racismo e a discriminação.
3. Nos setores da nossa educação,  
Onde a escola permanece em crise,  
Estão as consequências tão terríveis,  
Que estigmatizam a nação.
4. Assim, é que a Escola de Dança,  
Que é mantida pelos cidadãos  
Com Arte, com Cultura e Educação  
Consegue realizar essa mudança
5. A luta que nossos estudantes  
Desejam com todo merecimento  
Presentes no reconhecimento  
E não, só como acompanhantes,
6. É ver cultura negra na Escola  
Cultura indígena no dia a dia  
Cultura Popular, com alegria,  
Ensinando a Dança e a História
7. O ensino tem se transformado  
No lugar que forma opinião  
Buscando de seus pares, formação,  
Formação, em nível qualificado.
8. Na inclusão das cotas raciais,  
Na conquista de leis e direitos,  
Novos conhecimentos são eleitos  
Novos caminhos são fundamentais.



Figura 19 – O homem do balaio



Figura 20 – Caboclo de lança

9. E o concurso da Escola de Dança  
É um marco no Brasil, na Bahia,  
Candidato, das provas não fugia,  
Atuando com muita confiança.
10. Memorial, título, prova escrita,  
Os pontos que o concurso exigiu  
E no final, ainda conseguiu,  
Performance, apresentação artística.
11. As pesquisas em dança popular  
Vão mostrar pro povo da Academia,  
Eles vão reconhecer um dia  
Que podem aprender com os de lá.
12. Calunga, rainha e caboclinho,  
Caboclo de lança, paraxaxá,  
A nossa cultura vai mostrar  
Que não se consegue aprender sozinho.
13. Vou armando aqui nesse terreiro  
Uma roda de samba, um boi bumbá,  
O cortejo da festa popular  
São as danças do povo brasileiro
14. Tem axé, ijexá e capoeira,  
Acarajé, abará, vatapá  
Cultura daqui, cultura de lá  
Nessa ginga, a Bahia é pioneira.
15. Salvador é a nossa Roma Negra  
Capital africana da Nação  
E com toda a força e tradição  
Nesse campo, pode ser a primeira.
16. O concurso, então, é uma vitória,  
Para a Escola e para o candidato  
É superação para os dois lados,  
E novos são os rumos dessa história.



Figura 21 – Mulher buchuda



Figura 22 – A Sereia

DENILSON FRANCISCO DAS NEVES



Figura 23 – Iemanjá



Figura 24– Denny, o brincante



## REFERÊNCIAS

AMOROSO, Daniela Maria. Uma reflexão sobre práticas didáticas de criação a partir das danças populares brasileiras. **Seminário Internacional – Universidade Técnica de Lisboa – Faculdade de Motricidade Humana - dança-educação e etnocenologia**: Atas sidd, 2011.

\_\_\_\_\_. Danças tradicionais na universidade brasileira: a dança pensada através do corpo popular. **UFBA, Salvador, 2011**.

ARAPIRACA, José Oliveira. A USAID e a educação brasileira: um estudo a partir de uma abordagem crítica da teoria do capital humano. **Coleções IESAE - Dissertações, Mestrado em Educação**. 1979.

ARAÚJO, Lauana Vilaronga Cunha de. **Estratégias poéticas em tempos de ditadura**: a experiência do Grupo Experimental de Dança em Salvador. (Dissertação de Mestrado). UFBA, 2008, 282 p.

BENJAMIM, Walter. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação**. Coleção Espírito Crítico. São Paulo: Editora 34, 2002.

BIÃO, Armindo Jorge de Carvalho. Etnocenologia e a cena baiana: textos reunidos/Armindo Bião: **Matrizes estéticas**: o espetáculo da baianidade. UFBA, 2000. 390 p.

CARTA DO FOLCLORE BRASILEIRO - COMISSÃO NACIONAL DE FOLCLORE - VIII Congresso Brasileiro de Folclore, Salvador, Bahia, 1995.

CNE/CES 67/2003 - Parecer do Conselho Nacional de Ensino e Conselho de Ensino Superior (CNE/CES 67/2003), homologado pelo Ministério da Educação, respectivamente, em 2 de junho de 2003 e 12 de fevereiro de 2004.

COUCEIRO, Sylvia. **Maracatus-nação. Pesquisa Escolar Online**, Fundação Joaquim Nabuco, Recife. 2015. Disponível em:<<http://basilio.fundaj.gov.br/pesquisaescolar>>. Acesso em: 27 mai. 2016.

CRUZ, Raimundo Lázaro. A trajetória da figura do Rei do Congo. **Revista PARALELLUS**, Recife, Ano 3, n. 5, jan./jun. 2012, p. 41-57.

FARTES, Vera Lúcia Bueno; BRITO DE SÁ, Maria Roseli Gomes. **“Currículo, formação e saberes profissionais**: a (re) valorização epistemológica da Experiência” organizadoras. Salvador: EDUFBA, 2010. 221 p.

GARCIA CANCLINI, Néstor. **Culturas híbridas**: estratégias para entrar e sair da modernidade. - Néstor García Canclini; tradução: Heloisa Pezza Cintrão; Ana Regina Lessa. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2015, 388 p.– (Ensaio Latino-Americanos, 1).

GRIMAL, Pierre. **As três graças**: inspirando os artistas. 5. ed. Rio de Janeiro: Editora Bertrand-Brasil. 2005, 75 p.

KASTRUP, Virgínia. **Pistas do método da cartografia**: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Orgs. Eduardo Passos, Virgínia Kastrup e Liliana da Escóssia. – Porto Alegre: Sulina, 2015. 207 p.

MACEDO, Roberto Sidnei. A etnopesquisa crítica multirreferencial: nas ciências humanas e na educação. 2. ed. EDUFBA, 2004. 397 p.

\_\_\_\_\_. **Chrysallís Currículo e Complexidade – a perspectiva crítico-multirreferencial e o currículo contemporâneo**. Roberto Sidnei Macedo – Salvador, EDUFBA – 197 p. 2002.

\_\_\_\_\_. **Um rigor outro - sobre a questão da qualidade na pesquisa qualitativa – educação e ciências humanas**. Roberto Sidnei Macedo; Dante Galeff; Álamo Pimentel. Prefácio Remi Hess – Salvador, EDUFBA – 174 p, 2009.

\_\_\_\_\_. A etnopesquisa implicada – pertencimento, criação de saberes e afirmação. Roberto Sidnei Macedo. Brasília: Líber Livros, 168 p. 2012.

\_\_\_\_\_. **Atos de currículos**: uma incessante atividade etnometódica e fonte de análise de práticas curriculares- Universidade Federal da Bahia, EDUFBA, 2013.

MARTINS, Suzana. Danças do Brasil: em busca de um corpo onírico. Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas – UFBA - Portal ABRACE. **Anais do VI Congresso de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênicas**, 2010.

MOLINA, Alexandre José. **(Im)pertinências Curriculares nas licenciaturas em dança no Brasil**. (Dissertação de Mestrado). UFBA, 2008, 131 p.

MORAES, Maria Thereza Didier de. **Emblemas da sagração Armorial**: Ariano Suassuna e o Movimento Armorial (1970-76). Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2000.

MOTTA, Margarida Seixas Trotte. **Odundê: as origens da resistência negra na Escola de Dança da Universidade Federal da Bahia**. Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas, Salvador, 2009.

NÓBREGA, Antônio. Meu signo de artista. **Almanaque da Cultura Popular**. São Paulo, ano 9, n. 100, p. 12, 2007.

NOVA LDB – **Lei de Diretrizes e Bases da Educação** - Sanção da conhecida Lei 10.639/203 – Ministério da Educação/Brasil.

PLANO SETORIAL PARA AS CULTURAS POPULARES/MinC/SCC - Brasília, 2012. 100 p.

SANTOS, Inaycira Falcão. "Corpo e Ancestralidade". Salvador: Editora EDUFBA, 2002.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, 78, outubro 2007.

SCHAFFNER, Carmen Paternostro. "**A dança expressionista alemã: contribuições e incentivos para a dança na Bahia**". (Dissertação de Mestrado). UFBA, 2013.

UFBA. Escola de Dança. **Reconstrução Curricular**. Salvador: UFBA, 2004. 21 p.

UFBA. Escola de Dança. **Quadro Curricular**. Salvador: UFBA, 2004. 3 p.

UFBA Escola de Dança. **PPP – Plano Político Pedagógico**. Salvador: UFBA, 2009. 7 p.

UFPE – Universidade Federal de Pernambuco. **Centro de Artes de Comunicação, CAC – Curso de Licenciatura em Dança**, Recife, 2009, 9 p.

UNESCO - CONVENÇÃO PARA A SALVAGUARDA DO PATRIMÓNIO CULTURAL IMATERIAL. **Conferência Geral da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura - UNESCO**, 32ª Sessão, Paris, 2005.

UNESCO. **Glossário de terminologia curricular**, tradução em inglês, 2013.

UNICAMP. **Coordenação de Graduação em Dança. Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Dança**. Campinas: UNICAMP, 2005. 41 p.

VILLAS BOAS, Ático. **Comissão Nacional de Folclore – IBECC – UNESCO \_ Cinquentenário 1947-1997**. (Livro em comemoração aos 50 anos da Comissão Nacional de Folclore), Sergipe: s/e, 1998.

YOUNG, Michael. Os estudos do currículo e o problema do conhecimento: atualizar o Iluminismo? 19-37 p. *In*: FARTES, Vera Lúcia Bueno; BRITO DE SÁ, Maria Roseli Gomes. "**Currículo, formação e saberes profissionais: a (re) valorização epistemológica da Experiência**" organizadoras. Salvador: EDUFBA, 2010. 221 p.

**ANEXOS**

**ANEXO A - DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS DOS CURSOS  
DE GRADUAÇÃO EM DANÇA - 2003**

**Parecer CNE/CES 67, de 11 de março de 2003.**



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO**

<b>INTERESSADO:</b> Conselho Nacional de Educação / Câmara de Educação		<b>UF:</b> DF
<b>ASSUNTO:</b> Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de graduação em Direito, Ciências Econômicas, Administração, Ciências Contábeis, Turismo, Hotelaria, Secretariado Executivo, Música, Dança, Teatro e Design		
<b>RELATORES CONSELHEIROS:</b> José Carlos Almeida da Silva e Lauro Ribas Zimmer		
<b>PROCESSO Nº:</b> 23001.000074/2002-10		
<b>PARECER Nº CES/CNE</b>	<b>COLEGIADO: CES</b>	<b>APROVADO EM: 03/04/2002</b>

**I – RELATÓRIO**

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 4.024/61, em seu art. 9º, posteriormente também a Lei de Reforma Universitária 5.540/68, no art. 26, estabeleciam que ao então Conselho Federal de Educação incumbia a fixação dos currículos mínimos dos cursos de graduação, válidos para todo o País, os quais foram concebidos com os objetivos a seguir elencados, dentre outros:

- 1) facilitar as transferências entre instituições, de uma localidade para outra, ou até na mesma localidade, sem causar delonga na integralização do curso ou “em perda de tempo”, com a não contabilização dos créditos realizados na instituição de origem, como se vê no art. 100 da Lei 4.024/61, com a redação dada pela Lei 7.037/82;
- 2) fornecer diploma profissional, assegurando o exercício das prerrogativas e direitos da profissão, como rezava o art. 27 da Lei 5.540/68;
- 3) assegurar uniformidade mínima profissionalizante a todos quantos colassem grau profissional, diferenciados apenas em relação às disciplinas complementares e optativas, tudo como se observa, quando das transferências e do aproveitamento de estudos realizados, no art. 2º da Resolução CFE 12/84, segundo a qual as matérias componentes do currículo mínimo de qualquer curso

superior cursadas com aproveitamento em instituição autorizada era automaticamente reconhecidas na instituição de destino, inobstante alguma variação de carga horária a menor, à razão de aproximadamente 25%; permitir-se, na duração de cursos, de forma determinada, a fixação de tempo útil mínimo, médio ou máximo, desde que esses tempos não significassem redução de qualidade face à redução ou prorrogação prejudicial da duração do curso, ainda que com o mesmo número de créditos;

4) permitir-se, na duração de cursos, de forma determinada, a fixação de tempo útil mínimo, médio ou máximo, desde que esses tempos não significassem redução de qualidade face à redução ou prorrogação prejudicial da duração do curso, ainda que com o mesmo número de créditos;

5) observar normas gerais válidas para o País, de tal maneira que ao estudante se assegurasse, como “igualdade de oportunidades”, o mesmo estudo, com os mesmos conteúdos e até com a mesma duração e denominação, em qualquer instituição. Os atos normativos que fixavam os currículos mínimos também indicavam sob que denominação disciplinas ou matérias deveriam ser alocadas no currículo, para se manter o padrão unitário, uniforme, de oferta curricular nacional.

Por estas e outras razões, serviram os currículos mínimos para estabelecer um patamar uniforme entre cursos de instituições diferentes, inclusive quanto à carga horária obrigatória, que prevalecia sobre a complementar e optativa, além da inexigência, em alguns cursos, de implementação profissional através de estágio.

O modelo de currículos mínimos implicava elevado detalhamento de disciplinas e cargas horárias, a serem obrigatoriamente cumpridas, sob pena de não ser reconhecido o curso, ou até não ser autorizado quando de sua proposição, o que inibia as instituições de inovar projetos pedagógicos, na concepção dos cursos existentes, para atenderem às exigências de diferentes ordens.

Ademais, os currículos mínimos profissionalizantes se constituíam numa exigência para uma suposta igualdade entre os profissionais de diferentes instituições, quando obtivessem os seus respectivos diplomas, com direito de exercer a profissão, por isto que se caracterizavam pela rigidez na sua configuração formal, verdadeira “grade curricular” dentro da qual os alunos deveriam estar aprisionados, submetidos até aos mesmos conteúdos previamente detalhados e obrigatoriamente repassados, independentemente de contextualização, com a visível redução da liberdade de as instituições organizarem seus cursos de acordo com o projeto pedagógico específico ou de mudarem essas atividades curriculares e seus conteúdos segundo as novas exigências da ciência, da tecnologia e do meio.

Desta forma, os currículos mínimos profissionalizantes, rigidamente concebidos na norma, para serem observados nas instituições, não mais permitiam o alcance da qualidade desejada segundo a sua contextualização no espaço e tempo. Ao contrário, inibiam a inovação e a diversificação na preparação ou formação do profissional apto para a adaptabilidade!

Com a publicação da Lei 9.131, de 24/11/95, o art. 9º, § 2º, alínea “c”, conferiu à Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação a competência para “a elaboração do projeto de Diretrizes Curriculares Nacionais – DCN, **que orientarão os cursos de graduação, a partir das propostas a serem enviadas pela Secretaria de Educação Superior do Ministério da Educação ao CNE**”, tal como viria a estabelecer o inciso VII do art. 9º da nova LDB 9.394/96, de 20/12/96, publicada em 23/12/96.

A CES/CNE, posteriormente, aprovou o Parecer 776/97, no qual estabelece que as Diretrizes Curriculares Nacionais devem:

- a) se constituir em orientações para a elaboração dos currículos;
- b) ser respeitadas por todas as IES; e
- c) assegurar a flexibilidade e a qualidade da formação oferecida aos estudantes.

Além disto, o Parecer em tela evidencia que as Diretrizes Curriculares Nacionais devem observar os seguintes princípios:

- 1. assegurar às instituições de ensino superior ampla liberdade na composição da carga horária a ser cumprida para a integralização dos currículos, assim como na especificação das unidades de estudos a serem ministradas;*
- 2. indicar os tópicos ou campos de estudos e demais experiências de ensino- aprendizagem que comporão os currículos, evitando ao máximo a fixação de conteúdos específicos, os quais não poderão exceder 50% da carga horária total dos cursos;*
- 3. evitar o prolongamento desnecessário da duração dos cursos de graduação;*
- 4. incentivar uma sólida formação geral, necessária para que o futuro graduado possa vir a superar os desafios de renovadas condições de exercício profissional e de produção do conhecimento, permitindo variados tipos de formação e habilitações diferenciadas em um mesmo programa;*
- 5. estimular práticas de estudos independentes, visando uma progressiva autonomia profissional e intelectual do aluno;*
- 6. encorajar o reconhecimento de conhecimentos, habilidades e competências adquiridas fora do ambiente escolar, inclusive as que se refiram à experiência profissional julgada relevante para a área de formação considerada;*
- 7. fortalecer a articulação da teoria com a prática, valorizando a pesquisa individual e coletiva, assim como os estágios e a participação em atividades de extensão, as quais poderão ser incluídas como parte da carga horária;*
- 8. incluir orientações para a condução de avaliações periódicas que utilizem instrumentos variados e sirvam para informar a docentes e discentes a cerca do desenvolvimento das atividades didáticas.*

Por sua vez, a SESu/MEC publicou o Edital 004/97, convocando as instituições de ensino superior para que encaminhassem propostas para a elaboração das diretrizes curriculares dos cursos de graduação, a serem sistematizadas pelas Comissões de Especialistas de Ensino de cada área.

O Edital 004/97 e o decorrente Modelo de Enquadramento das Propostas de Diretrizes Curriculares ensejaram alto nível de participação de amplos segmentos sociais e institucionais.

Com efeito, é bom frisar que deste procedimento não somente advieram ricas e ponderáveis contribuições da sociedade, das universidades, das faculdades, de organizações profissionais, de organizações docentes e discentes, enfim, da comunidade acadêmica e científica, e com a ampla participação dos setores públicos e privados em seminários, fóruns e encontros de debates, como também resultou na legitimação, na sua origem, dessas propostas trabalhadas pelo MEC/SESu, agora sob a análise desta Câmara por curso.

Estabeleceu-se, então, um roteiro, de natureza metodológica, por isto mesmo flexível, de acordo com as discussões e encaminhamentos das Propostas das Diretrizes Curriculares Nacionais de cada curso, sistematizando-as segundo as grandes áreas do conhecimento, nas quais os cursos se situam, resguardando, conseqüentemente, toda uma congruência daquelas Diretrizes por curso e dos paradigmas estabelecidos para a sua elaboração.

Quanto aos paradigmas das Diretrizes Curriculares Nacionais, cumpre, de logo, destacar que elas objetivam “servir de referência para as instituições na organização de seus programas de formação, permitindo flexibilidade e priorização de áreas de conhecimento na construção dos currículos plenos. Devem induzir à criação de diferentes formações e habilitações para cada área do conhecimento, possibilitando ainda definirem **múltiplos perfis profissionais**, garantindo uma maior diversidade de carreiras, promovendo a integração do ensino de graduação.



**ANEXO B - DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS DOS  
CURSOS DE GRADUAÇÃO EM DANÇA – 2004**



**CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO  
CÂMARA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR**

**RESOLUÇÃO Nº 3 DE 8 DE MARÇO DE 2004.**

Aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Dança e dá outras providências.

O PRESIDENTE DA CÂMARA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR DO CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, no uso de suas atribuições legais, com fundamento no art. 9º, § 2º, alínea "c", da Lei 4.024, de 20 de dezembro de 1961, com a redação dada pela Lei 9.131, de 25 de novembro de 1995, tendo em vista as diretrizes e os princípios fixados pelos Pareceres CNE/CES 776/97, de 3/12/97 e 583/2001, de 4/4/2001, e as Diretrizes Curriculares Nacionais elaboradas pela Comissão de Especialistas de Ensino de Dança, propostas ao CNE pela SESu/MEC, considerando o que consta dos Pareceres CNE/CES 67/2003 de 11/3/2003, e 195/2003, de 5/8/2003, homologados pelo Senhor Ministro de Estado da Educação, respectivamente, em 2 de junho de 2003 e 12 de fevereiro de 2004, resolve:

Art. 1º O curso de graduação em Dança observará as Diretrizes Curriculares Nacionais aprovadas nos termos desta Resolução.

Art. 2º A organização do curso de que trata esta Resolução se expressa através do seu projeto pedagógico, abrangendo o perfil do formando, as competências e habilidades, os componentes curriculares, o estágio curricular supervisionado, as atividades complementares, o sistema de avaliação, a monografia, o projeto de iniciação científica ou o projeto de atividade, como trabalho de conclusão de curso – TCC, componente opcional da Instituição, além do regime acadêmico de oferta e de outros aspectos que tornem consistente o referido projeto pedagógico.

§ 1º O Projeto Pedagógico do curso, além da clara concepção do curso de graduação em Dança, com suas peculiaridades, seu currículo pleno e sua operacionalização, abrangerá, sem prejuízo de outros, os seguintes elementos estruturais:

- I - objetivos gerais do curso, contextualizados em relação às suas inserções institucional, política, geográfica e social;
- II - condições objetivas de oferta e a vocação do curso;
- III - cargas horárias das atividades didáticas e da

integralização do curso; IV - formas de realização da interdisciplinaridade;

V - modos de integração entre teoria e prática;

VI - formas de avaliação do ensino e da aprendizagem;

VII - modos da integração entre graduação e pós-graduação, quando houver;

VIII - cursos de pós-graduação *lato sensu*, nas modalidades especialização integrada e/ou subsequente à graduação, de acordo com o surgimento das diferentes manifestações teórico- práticas e tecnológicas aplicadas à área da graduação, e de aperfeiçoamento, de acordo com as efetivas demandas do desempenho profissional;

IX - incentivo à pesquisa, como necessário prolongamento da atividade de ensino e como instrumento para a iniciação científica;

X - concepção e composição das atividades de estágio curricular supervisionado, suas diferentes formas e condições de realização, observado o respectivo regulamento;

XI - concepção e composição das atividades complementares;

XII - inclusão opcional de trabalho de conclusão de curso sob as modalidades monografia, projeto de iniciação científica ou projetos de atividades centrados em área teórico- prática ou de formação profissional, na forma como estabelecer o regulamento próprio.

§ 2º Os Projetos Pedagógicos do curso de graduação em Dança poderão admitir modalidades e linhas de formação específica.

Art. 3º O curso de graduação em Dança deve ensinar, como perfil desejado do formando, capacitação para a apropriação do pensamento reflexivo e da sensibilidade artística, comprometida com a produção coreográfica, com espetáculo da dança, com a reprodução do conhecimento e das habilidades, revelando sensibilidade estética e cinesiologia, inclusive como elemento de valorização humana, da auto-estima e da expressão corporal, visando a integrar o indivíduo na sociedade e tornando-o participativo de suas múltiplas manifestações culturais.

Art. 4º O curso de graduação em Dança deve possibilitar a formação profissional que revele competências e habilidades para:

I - domínio dos princípios cinesiológicos relativos à performance corporal;

II - domínio da linguagem corporal relativo à interpretação coreográfica nos aspectos técnicos e criativos;

III - desempenhos indispensáveis à identificação, descrição, compreensão, análise e articulação dos elementos da composição coreográfica, sendo também capaz de exercer essas funções em conjunto com outros profissionais;

IV - reconhecimento e análise de estruturas metodológicas e domínios didáticos relativos ao ensino da Dança, adaptando-as à realidade de cada processo de reprodução do conhecimento, manifesto nos movimentos ordenados e expressivos;

V - domínio das habilidades indispensáveis ao trabalho da Dança do portador de necessidades especiais, proporcionando a todos a prática e o exercício desta forma de arte como expressão da vida;

Art. 5º O curso de graduação em Dança deve contemplar em seu projeto pedagógico e em sua organização curricular, os seguintes conteúdos interligados:

I - conteúdos Básicos: estudos relacionados com as Artes Cênicas, a Música, as Ciências da Saúde e as Ciências Humanas e Sociais, com ênfase em Psicologia e Serviço Social, bem assim com as diferentes manifestações da vida e de seus valores;

II - conteúdos Específicos: estudos relacionados com a Estética e com a História da Dança, a Cinesiologia, as Técnicas de Criação Artística e de Expressão Corporal e a Coreografia; III - conteúdos Teórico-Práticos: domínios de técnicas e princípios informadores da expressão musical, envolvendo aspectos Coreográficos e de Expressão Corporal, bem como o desenvolvimento de atividades relacionadas com os Espaços Cênicos, com as Artes Plásticas, com a Sonoplastia e com as demais práticas inerentes à produção em Dança como expressão da arte e da vida.

Art. 6º A organização curricular do curso de graduação em Dança estabelecerá expressamente as condições para a sua efetiva conclusão e integralização curricular, de acordo com os seguintes regimes acadêmicos que as instituições de ensino superior adotarem: regime seriado anual; regime seriado semestral; sistema de créditos com matrícula por disciplina ou por módulos acadêmicos, com a adoção e pré-requisito, atendido o disposto nesta Resolução.

Art. 7º O Estágio Supervisionado é um componente curricular direcionado à consolidação dos desempenhos profissionais desejados, inerentes ao perfil do formando, devendo cada Instituição, por seus colegiados superiores acadêmicos, aprovar o correspondente regulamento de estágio, com suas diferentes modalidades de operacionalização.

§ 1º O estágio de que trata este artigo poderá ser realizado na própria Instituição de ensino superior, mediante laboratórios que congreguem as diversas ordens correspondentes às diferentes técnicas de produção coreográficas, do domínio dos princípios cinesiológicos, da performance, expressão e linguagem corporal, de atuação em espaços cênicos e de outras atividades inerentes à área da dança, nas múltiplas manifestações da arte e da vida.

§ 2º As atividades de estágio poderão ser reprogramadas e reorientadas de acordo com os resultados teórico-práticos gradualmente revelados pelo aluno, até que os responsáveis pelo acompanhamento, supervisão e avaliação do estágio curricular possam considerá-lo concluído, resguardando, como padrão de qualidade, os domínios indispensáveis ao exercício da profissão.

§ 3º Optando a Instituição por incluir, no currículo do curso de graduação em Dança, o estágio supervisionado de que trata este artigo, deverá emitir regulamentação própria, aprovada pelo seu Conselho Superior Acadêmico, conteúdo, obrigatoriamente, critérios, procedimentos e mecanismos de avaliação, observado o disposto no parágrafo precedente. Art. 8º As Atividades Complementares são componentes curriculares que possibilitam o reconhecimento, por avaliação, de habilidades, conhecimentos e competências do aluno, inclusive adquiridas fora do ambiente escolar, incluindo a prática de estudos e atividades independentes, opcionais, de interdisciplinaridade, especialmente nas relações com o mundo do trabalho e com as diferentes manifestações e expressões culturais e artísticas, com as inovações tecnológicas, incluindo ações de extensão junto à comunidade.

Parágrafo único. As Atividades Complementares se constituem componentes curriculares enriquecedores e implementadores do próprio perfil do formando, sem que se confundam com estágio curricular supervisionado.

Art. 9º O Trabalho de Conclusão de Curso-TCC é um componente curricular opcional da Instituição de ensino superior que, se o adotar, poderá ser desenvolvido nas modalidades de monografia, projeto de iniciação científica ou projetos de atividades centradas em áreas teórico- práticas e de formação profissional relacionadas com o curso, na forma disposta em regulamentação específica.

Parágrafo único. Optando a Instituição por incluir, no currículo do curso de Graduação em Dança, Trabalho de Conclusão de Curso-TCC, nas modalidades referidas no *caput* deste artigo, deverá emitir regulamentação própria, aprovado pelo seu Conselho Superior Acadêmico, contendo obrigatoriamente, critérios, procedimentos e mecanismos de avaliação, além das diretrizes técnicas relacionadas com a sua elaboração.

Art. 10. As instituições de ensino superior deverão adotar formas específicas e alternativas de avaliação, internas e externas, sistemáticas, envolvendo todos quantos se contêm no processo do curso, observados em aspectos considerados fundamentais para a identificação do perfil do formando.

Parágrafo único. Os planos de ensino, a serem fornecidos aos alunos antes do início do período letivo, deverão conter, além dos conteúdos e das atividades, a metodologia do processo ensino-aprendizagem, os critérios de avaliação a que serão submetidos e bibliografia básica.

Art. 11. A duração do curso de graduação em Dança será estabelecida em Resolução específica da Câmara de Educação Superior.

Art. 12. Os cursos de graduação em Dança para a formação de docentes, licenciatura plena, deverão observar as normas específicas relacionadas com essa modalidade de oferta. Art. 13. Esta Resolução entrará em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

**ÉFREM DE AGUIAR MARANHÃO**

**Presidente da Câmara de Educação Superior**

**ANEXO C - DOCUMENTOS - ESCOLA DE DANÇA DA UFBA:**

---

**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA****ESCOLA DE DANÇA****PROJETO DE RECONSTRUÇÃO CURRICULAR****SETEMBRO DE 2004**

---

---

**ÍNDICE****HISTÓRICO \_\_\_\_\_ 3****JUSTIFICATIVA**Repensando a Educação \_\_\_\_\_ **5**Contextualizando a Universidade \_\_\_\_\_ **7****APRESENTAÇÃO DE UMA NOVA PROPOSTA POLÍTICO-PEDAGÓGICA PARA OS CURSOS DE GRADUAÇÃO EM DANÇA**Re-significando a Dança \_\_\_\_\_ **8**Objetivos, princípios, perfil, competências e habilidades \_\_\_\_\_ **9****ORGANIZAÇÃO DOS COMPONENTES CURRICULARES \_\_\_\_\_ 12**Estruturação \_\_\_\_\_ **13**

Módulos:

Estudos do Corpo

Estudos dos Processos

Estudos Crítico-Analíticos

Ementas \_\_\_\_\_ 15

Eixos Básicos:

Práticas

Estágio Docente

Atividades Complementares

---

## HISTÓRICO

Tomar decisões sobre currículo... não é uma questão meramente técnica. Na melhor das hipóteses, a Educação é o mesmo de como se conduzir uma vida, assim, decisões sobre currículos são microcosmos de tudo o que envolve uma vivência sábia .... Uma vida sábia, acreditamos, não se reduz a cálculos prudentes; requer que um constante auto-prolongamento através de muitos atos de fé, e de coragem e de imaginação. Portanto, não existem respostas simples sobre como e o quê viver, somente oportunidades que continuamente evocam reflexões e perguntas que fazemos a nós mesmos e ao mundo que nos cerca ao mesmo tempo que seguimos tomando decisões sobre como agir e em quê acreditar. (Morin, 2002).

Na década de 50, na Bahia, a criação das escolas de Arte (Música, Dança, Teatro) da Universidade Federal da Bahia pareceu ser um projeto utópico para muitos baianos. Ao investir na formação profissional e produção de arte e cultura, a UFBA criou na Bahia um terreno estimulante de grande efervescência cultural, como que antevendo profundas transformações que ocorreriam na arte e na cultura brasileiras na década seguinte. A fundação destas escolas foi parte de um projeto visionário do primeiro reitor da Universidade Federal da Bahia, Professor Edgard Santos. Pioneira neste intento, a UFBA destacou-se nacionalmente por tal iniciativa inédita, delineando seu perfil de interesse nas Artes e Humanidades. Manteve-se por décadas como única no país a cumprir a função de formação profissional universitária em Dança, particularmente. Na década de 50, então, a Escola de Dança tornou-se um centro de formação, produção e difusão de

conhecimento, cuja proposta educacional revelou um movimento estético singular para aquela época.

Por força da implantação dos Cursos de Magistério Elementar (Formação do Dançarino Profissional) e Magistério Superior (Licenciatura), e com a colaboração de professores estrangeiros que para a Bahia vieram com a missão de concretizar e dar visibilidade ao projeto das áreas de Artes de Edgar Santos, a Escola tornou-se referência em todo o território nacional, devido ao grau de excelência que alcança na formação de seus profissionais. Têm sido claras e curso e de habilitações profissionais: Licenciatura em Dança e Dançarino Profissional. **Em 1971, com a Reforma Universitária, foi aprovada pelo CFE a Resolução s/n de 19 de agosto de 1971** o que regulamentou os currículos mínimos decisivas as influências deste centro, principalmente na Educação e nas Artes. Aos poucos, a Escola de Dança foi desenvolvendo seus objetivos e delineando seu perfil acadêmico, estabelecendo duas formas de conclusão de dos Cursos Superiores de Dança, mantendo-se como base legal norteadora e diretriz dos currículos destes cursos até hoje, no aguardo das novas orientações curriculares, atualmente em tramitação no CNE.

Neste período em decorrência da implantação do sistema de créditos e disciplinas semestrais nas universidades brasileiras, houve uma total ruptura com o sistema seriado, causando conseqüentemente uma fragmentação do ensino, não só do ponto de vista estrutural, metodológico, mas também no conceitual, seja no aspecto educacional como no filosófico. Tal estrutura não favorece o pensamento crítico-analítico e nos aponta para outras dissonâncias improcedentes: os saberes ficaram isolados; a fragmentação do pensamento humano (e conseqüentemente suas formas de percepção, processamento e atuação); divorciaram-se as diferentes estruturas intrauniversitárias; dissociaram teoria e prática, ensino, pesquisa e extensão, disciplinas e conteúdos curriculares, o que contraria as dinâmicas transformações da contemporaneidade, ao confinar o conhecimento em dimensões isoladas. *Morin nos convida a um conhecimento em movimento, a um conhecimento em vaivém, que progride indo das partes ao todo e do todo às partes; o que é nossa ambição comum.*

Ao longo destas décadas, estudos na área da Educação apontam que tais

mudanças acarretaram além de prejuízos para as estruturas curriculares, de modo mais profundo, prejuízos para o sistema educacional das Universidades Públicas como um todo. Em particular, fica evidente a explícita desconsideração com a área artístico-cultural.

Desde sua fundação em 1956, e a Reforma de 1971, alterações pequenas foram feitas nos currículos dos cursos de dança. Somente em 1994, quando o parecer de nº 524/ 94 de sua Câmara de Ensino de Graduação, aprovou a correção de defasagem da carga horária (com propostas de modificação de módulos, creditações e de carga horária de algumas disciplinas), gerando uma tímida ampliação e atualização do bloco de disciplinas optativas oferecidas pela Escola. Em retrospectiva, pode-se afirmar que nossos cursos de dança permanecem basicamente inalterados há 27 anos.

---

## **JUSTIFICATIVA**

### **REPENSANDO A EDUCAÇÃO**

Com a globalização do mundo, as possibilidades de um trabalho interdisciplinar tornam-se maiores e mais eficazes, na medida em que à análise fragmentadora das disciplinas particulares pode mais facilmente suceder um processo de reintegração ou reconstrução do todo (Morin, 2000).

A complexidade advinda da contemporaneidade tem apresentado desafios inéditos, nos obrigando a repensar relações que envolvem os seres humanos e o mundo atual. No despertar do século XXI, o mundo já não é o mesmo, e certamente os seres humanos também não o são - alteram-se visões, valores, comportamentos e, sobretudo, suas formas de perceber, processar e expressar, com base em contínuas revisões, avaliações e transformações. Lembremos que princípios mecanicistas ou racionalistas já não são mais únicos nem hegemônicos a regerem nossa compreensão; a física moderna e estudos em neurociências têm, por vias diversas, os confrontados e desmistificado.



A relação dinâmica e mutável do espaço-tempo no contexto atual estabelece a cada momento significados e representações complexas e originais, provocando a quebra de conceitos e paradigmas, e gerando insegurança, desconforto e conflitos pessoais e/ ou coletivos. O despreparo para lidar e compreender esta realidade indica que, diante das inúmeras e diversificadas informações produzidas e velozmente circuladas, o tradicional modelo de educação tornou-se obsoleto, incapaz de suprir tais demandas. O desenvolvimento de novas e interativas competências surge como formas de capacitação instrumentais na educação e na contemporaneidade. Tais competências visam auxiliá-las as pessoas a compreender, interagir e agir em / com, respectivamente, seu contexto como indivíduos (singulares), cidadãos (sujeitos sociais) e humanos (em sua evolução - ao contribuir para o conhecimento humano). Roy Ascott resume e assim define este momento histórico: “a emergência é o comportamento chave do momento”.

Observa-se uma tendência e premência de intercâmbios, permutas e diálogos entre diferentes áreas do saber, diferentes visões, culturas e práticas, antes delimitados por fronteiras impermeáveis e intransponíveis. A ciência, através da termodinâmica de Prigogine, para citar um exemplo, verificou que fenômenos de organização aparecem em condições de turbulência. “(...) Ordem, desordem [paradigma que exprimiria a concepção determinista-mecanicista do Universo] e organização devem ser pensadas em conjunto (...). A missão da ciência não é mais afastar a desordem de suas teorias, mas estudá-la.” Edgar Morin (2000). Naturalmente, um olhar para além das fronteiras que demarcavam disciplinas surgiu, e com ele, um grande interesse em parcerias (de proximidade óbvia ou não) na busca de novas frentes de ação, de novos e mais abrangentes sentidos e, sem dúvida, de melhor compreensão de si próprio e do mundo. Procedimentos rumo à ampliação, integração, colaboração, pertinência e complementaridade têm sido evidenciados, caracterizando as ações e metas da contemporaneidade e da investigação científica.

Diante deste novo paradigma, novas perspectivas da contemporaneidade não mais comportam concepções clássicas, compartimentadas e lineares, vindo instigando e propondo dialogias envolvendo atores, esferas e níveis diversos: entre indivíduos, grupos, culturas, instituições, saberes e áreas de conhecimento, dentre

outros, buscando responder e compreender os anseios dos cidadãos e às demandas da sociedade contemporânea. Progressivamente e quantitativamente, o número de parcerias e intercâmbios acadêmicos, sociais, culturais e pessoais, por exemplo, cresce. O “outro” (semelhante ou diferente, próximo ou distante) tornou-se objeto de interesse e atração. A rigor, a valorização da alteridade é uma característica marcante da pós-modernidade. Formas diferenciadas de identidade, de visões de mundo, de comportamentos e hábitos, enfim, de referências históricas, geográficas, culturais e/ ou sociais têm atraído a atenção de grupos e indivíduos contemporâneos. É exatamente desta nova realidade, destas necessidades e desejos, que surge a possibilidade de extensão e orientação do universo humano, em ações marcadas pelo pluralismo, pela interdisciplinaridade, pela totalidade (sentido de globalidade) e complementaridade - de saberes, potencialidades, diferenças, valores etc. Vivemos um momento de inclusão e não de exclusão, de envolvimento e participação coletiva, principalmente dos jovens, os potenciais protagonistas de futuras perspectivas e mudanças.

Outrossim, indicadores externos reforçam este movimento de mudança. O Relatório da UNESCO (1999), elaborado pela “Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI”, apresentou um desafio para a Educação a partir do momento em que propõe e amplia suas responsabilidades rumo a uma educação que, de forma flexível, atenda necessidades diversificadas e ao mesmo tempo específicas, visando uma formação mais integral e unificada do ser humano. Como forma de orientar esses novos passos, a Comissão da UNESCO, considerando a prioridade de metas, identificou quatro pilares do conhecimento, que no futuro deverão servir como bases informativas e norteadoras das competências. São eles: **aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser.**

Tornam-se assim imperativas as reflexões e revisões de paradigmas, funções, compromissos, metas que sustentam currículos e projetos de programas, cursos, e práticas no âmbito da Educação. Instrumentos devem ser adequadamente selecionados e utilizados para avaliar, reconstruir/ construir conhecimentos e estimular pensamentos críticos-interpretativos; e tudo isso a luz de paradigmas inaugurais que, incessantemente, ratificam ou retificam, identificam, elegem, confrontam, incluem, excluem e nomeiam velhos e novos

princípios da contemporaneidade.

---

### **CONTEXTUALIZANDO “A UNIVERSIDADE ”.**

A Universidade conserva, memoriza, integra, ritualiza uma herança cultural de saberes, idéias, valores; regenera essa herança ao reexaminá-la, atualizá-la, transmiti-la. Gera saberes, idéias e valores que passam, então, a fazer parte da herança. Assim, ela é conservadora, regeneradora, geradora. Morin (2000).

A nossa crença é que serão destas Universidades como instâncias formativas, produtivas e transformadoras, incluindo as escolas de arte, que surgirão profissionais mais críticos, informados, criativos e capazes de refletir, contextualizar e, sobretudo, que se responsabilizem com sistemáticas avaliações de processos de ensino-aprendizagem e que garantam o desdobramento necessário, através da implementação de mudanças e atualizações políticas e práticas educacionais.

Alerta aos avanços, as demandas e as sinalizações do mundo contemporâneo, a Pro - Reitoria de Graduação da UFBA toma para si a responsabilidade de propor e implementar institucionalmente o Programa de Reconstrução Curricular iniciando em meados do ano de 2000, um processo coletivo de estudo e trabalho, envolvendo nesta primeira fase os cursos que atendem as Licenciaturas. Esta decisão sem dúvida, recai no repensar do modelo educacional vigente na UFBA, fomentando o surgimento de um espaço institucional, de escuta e troca das práticas individuais dos professores além do intercâmbio entre os referidos cursos, estimulando a discussão e a revisão de conhecimentos, o que respaldará a reconstrução e a concretização de novos projetos pedagógicos.

Durante o caminho percorrido, constituiu-se um fórum de coordenadores colegiados que com a participação em encontros sistemáticos, promovidos pela PROGRAD, deslança um movimento coletivo de mudanças, atuando em dois eixos: como interlocutores das especificidades dos seus cursos além de promoverem a socialização de questões de interesses comuns, evoluindo para

conclusões e finalizações individuais, que sem dúvida refletiram no coletivo, com impactos tanto no campo da educação como no campo social. Conforme sustenta Morin: “Não se pode reformar a instituição sem uma prévia reforma das mentes, mas não se podem reformar as mentes sem uma prévia reforma das instituições.”.

---

## **UMA NOVA PROPOSTA PEDAGÓGICA PARA OS CURSOS DE GRADUAÇÃO EM DANÇA :**

### **RE-SIGNIFICANDO A DANÇA**

Enquanto corpo institucional, a Escola de Dança da UFBA também foi atingida por questionamentos que instigam formulações no sentido de se gerar novos conhecimentos que possam via participação, formação e transformação universitárias, confluírem para as reformas educacionais, tão propagadas nesta última década, cumprindo assim, com novas metas sociais, educacionais e estéticas.

Considerando recentes descobertas científicas, temos sido forçados a reavaliar certos valores tradicionais que hegemonicamente têm regido o comportamento, a percepção e a evolução humana nos últimos séculos do ocidente. Um exemplo é a polêmica relação entre os conceitos de corpo e mente. Dançarinos, acreditamos que no fundo sempre compreendemos o que recentemente têm constatado cientistas e filósofos: uma intrínseca e recíproca interação que envolve o corpo e a mente enquanto dimensões de um único sistema (continuum) na experiência e expressão humanas.

A mente já não é mais dominante e hegemônica. Edgar Morin, com base na concepção de Mac Lean do cérebro triúnico, abrangendo o paleocéfalo (herança réptil, fonte da agressividade, do cio, as pulsações primárias), o mesocéfalo (herança dos antigos mamíferos em que o desenvolvimento da afetividade e o da memória remota estão ligados), o córtex e o neocórtex, que envolve as estruturas do encéfalo formando os dois hemisférios cerebrais, pondera: *“Ora, não há hierarquia, mas sim permutações rotativas entre estas três instâncias cerebrais,*

*isto é, entre inteligência/afetividade/pulsão, dependendo do momento e dos indivíduos, dominação de uma instância sobre as outras, o que indica não somente a fragilidade da racionalidade, mas também que noção de responsabilidade plena e lúcida só teria sentido para um ser controlado permanentemente por sua inteligência racional.”.*

Conforme se observa nesta citação, o ser humano é um organismo integrado em suas diferentes funções, propriedades e dimensões de vida, percepção e compreensão de si e do mundo. Reconhecido pela ciência, esta nova concepção do corpo/ mente, que rompe com o pensamento fragmentado e com a noção de instâncias estanques de atuação humana, pode ser adotada como um fundamento básico de orientação, estruturação e concepção da práxis pedagógica da dança. Uma mudança de perspectiva nesse nível certamente afetará estruturas, conteúdos e métodos, tradicionalmente utilizados no ensino artístico.

Reflexões como estas justificam e apontam para a necessidade (já inadiável) da reforma curricular, com proposições pedagógicas pertinentes e mais adequadas às necessidades acadêmicas, e que estejam, sobretudo afinadas a um só tempo com as demandas do campo profissional da dança, com valores e concepções da contemporaneidade e com os propósitos mais caros à função universitária (**objetivo 1**).

## APRESENTAÇÃO

Com a certeza de quem experimenta um processo vivo, atual e transformador, apresentamos o presente projeto, revisitado por um olhar de quem vivenciou na prática uma proposta de educação para um curso de graduação em dança, em sintonia com novos paradigmas da contemporaneidade e que compreende a relevância da mudança, no sentido de que sejam repensados conteúdos e metodologias e principalmente o entendimento da necessidade de novos comportamentos e atitudes.

Assumindo tal desafio, bem como seu papel histórico, a Escola de Dança estabelece em 2001, o marco zero de proposta piloto de uma experiência de ensino-aprendizagem de caráter transdisciplinar o que passa a definir o início de

ampla reforma curricular para o curso de dança da UFBA. Para tanto o envolvimento dos professores através de reuniões sistemáticas foi necessário em todas as fases do processo: planejamento, implementação, acompanhamento e avaliação dos resultados obtidos e das dificuldades encontradas. Estes três anos apontaram-nos que os currículos devem indicar processos contínuos de transformação, caminhos que devem ser construídos de forma dialógica e multirreferenciais. Ao serem periodicamente revistas metodologias, valorizamos e reconhecemos quem são os alunos que se apresentam o que trazem e o que querem.

Acompanhamos neste contexto, Isabel Marques, estudiosa da dança educação, que em consonância com as novas visões educacionais, propõe uma pedagogia de dança baseada no contexto e não na disciplina, devendo-se considerar a realidade existencial e cultural do aluno para a programação de conteúdos e métodos da disciplina. Conforme Marques bem observa, os cursos de dança têm sido centrados unicamente na disciplina. Diríamos ainda que, na disciplina, o enfoque volta-se predominantemente para o conteúdo, ficando o aluno e seu processo de aprendizagem, frequentemente, negligenciado.

Enfim, por todo o exposto, e em atendimento especial à Resolução 05/2003 aprovada pela Câmara de Ensino e Graduação do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão da UFBA que definem novas Diretrizes Curriculares Nacionais SESU/MEC em substituição aos currículos mínimos nacionais, a Escola de Dança apresenta o documento que se intitula: ***uma nova proposta pedagógica para os cursos de dança da UFBA***, reafirmando como **objetivo (2)** a formação do aluno como artista, docente e crítico que possibilite a construção de um profissional cidadão, com enfoque especial à dimensão humana.

Vale o destaque aos **princípios que orientam** as nossas dúvidas e divergências criando a coerência entre teoria e prática, parte e todo e outras questões mais pertinentes, não só a todo e qualquer processo de mudança, como especialmente contextualizado ao momento atual vivido. Assim, é imprescindível **apresentá-los como referências educacionais, políticas, éticas, socioculturais e artísticas para o currículo dos Cursos de Graduação em Dança:**

- Os pressupostos do Projeto Pedagógico da Escola de Dança da Universidade Federal da Bahia foram concebidos a partir do *reconhecimento* da arte enquanto campo do conhecimento;
- A identificação e a compreensão das tendências, pensamentos e demandas sociais, norteadoras das ações humanas e profissionais, ativam processos de reflexão, questionamentos e proposições, com base na pesquisa, no exercício profissional e na produção de novos conhecimentos, novas estéticas e novas tecnologias;
- A informação, as atitudes, as técnicas e os valores, compreendidos de forma ampla como conhecimento curricular, estão em sintonia com o momento contemporâneo e alicerçado em características de cada contexto sociocultural;
- O desenvolvimento do aluno é considerado na sua totalidade: enquanto formação do indivíduo (existência pessoal) e como construção do sujeito social na sua relação com o mundo;
- O aluno aprende “produzindo conhecimento”, ao tempo em que, durante seu processo de formação, articula conteúdos perpassando em fluxo livre os domínios do ensino, da pesquisa e da extensão;
- O professor tem predominantemente o papel de mediador e facilitador do ensino-aprendizagem, mobilizando o aluno para um processo contínuo e dialógico de desenvolvimento e transformação, em que este se reconheça como corresponsável por sua própria formação;
- O exercício criativo (originalidade, contextualização, relevância, veracidade, identidade artística, para citar algumas habilidades relacionadas ao mesmo) configura-se num enfoque primário com vistas à produção de novos paradigmas estéticos.

Afinal, reafirmamos o nosso **objetivo (3)** de interligarmos a função e o compromisso da academia, no desempenho de sua vocação, de estimular um dinamismo reflexivo e evolutivo como base norteadora da produção e difusão do conhecimento. Ao acompanhar sincronicamente a evolução do pensamento humano, a universidade efetivamente instrumentaliza seus alunos, integrando à

sociedade profissional (de dança, em nosso caso) críticos, conscientes, criativos, atuantes e transformadores.

## PERFIL

Desta forma, os cursos de Dança da UFBA buscam formar profissionais capazes de enfrentar desafios complexos e diversificados, como o atual momento da dança, demandando um **perfil** que, além de um cidadão crítico e participativo apresente uma disponibilidade e um compromisso com:

- A linguagem da dança como área de conhecimento afim, no que se refere à interpretação, criação e produção artísticas;
- A criação coreográfica e a produção das artes cênicas, envolvendo uma concepção estética contemporânea;
- A reflexão e a geração de produção inovadora, sem, contudo, desconhecer manifestações populares locais e sua inserção no campo do estudo da cultura afro-brasileira.
- A articulação e o diálogo entre os campos da educação e da arte, estimulando a criação de interfaces entre o fazer artístico, a apreciação da obra de arte e o processo de ensino aprendizagem;
- A produção de novos conhecimentos artísticos e novas tecnologias educacionais.

Neste sentido, elencamos **competências e habilidades** básicas para estes profissionais, que deverão:

- conhecer a estrutura bio-psico-social do indivíduo, o seu desenvolvimento na construção da identidade e formação do artista;
- conhecer as novas concepções científicas do corpo humano, sua evolução histórica assim como a diversidade de técnicas de habilidades corporais e suas metodologias;
- conhecer aspectos da cinesiologia e anatomia necessários para



instrumentalizar o profissional de dança;

- conhecer teorias estéticas e da criação artística que fundamentem a investigação da dança como linguagem, assim como sua produção no cenário artístico;
- fomentar a pesquisa da e sobre a dança, incluindo a investigação de métodos e estratégias coreográficas, e poder assim desenvolver uma capacidade para a estruturação dos elementos da composição artística;
- conhecer as novas tecnologias em arte e educação e suas aplicações em processos de ensino e aprendizagem;
- compreender a dança como forma de expressão cultural.
- compreender fundamentos e princípios da ciência do movimento humano, da estética artística, dos contextos social e cultural da atualidade, das demandas e perspectivas observadas no mercado de trabalho onde os dançarinos e coreógrafos atuarão;

Acrescenta-se ainda, a necessidade de uma competência de atuar no atual estado de multiculturalismo, interdisciplinaridade e pluralismo de formas e abordagens artísticas que marcam a contemporaneidade, e que igualmente demandam uma reflexão sobre os propósitos, métodos e conteúdos da pedagogia da dança.

A interdisciplinaridade surge então, não simplesmente como metodologia, mas fundamentalmente como uma necessidade natural de atuação compartilhada na construção de um conhecimento complexo e plural. Por sua vez, pressupõe-se uma visão de globalização na busca da compreensão, questionamento, intervenção e transformação da realidade através de um diálogo com a contemporaneidade temporal de sua época. A interdisciplinaridade, em seus diferentes aspectos, se destaca ainda frente ao atual paradigma do ensino-aprendizagem da arte por apresentar capacidades de lidar com complexidade, ambiguidade e incerteza, além de aceitar e participar, com criatividade e sensibilidade dessas mudanças.

## ORGANIZAÇÃO DOS COMPONENTES CURRICULARES

Deste modo o novo currículo constitui-se em uma estrutura inovadora, que se propõe a reintegrar conteúdos de disciplinas em um corpo de conhecimentos, que revela como objetivo a integralidade da produção artística, como expressão da complexidade do ato criador em dança. Assim o conceito de currículo não pode ser compreendido apenas como uma forma que dá sustentação e serve de ponto de partida a um processo, mas deve guardar em seu corpo o sentido de equacionar três centros de orientação: **o aluno** (na perspectiva do cidadão, do artista e do profissional), **o conhecimento** (em seus aspectos conceituais e operacionais, avaliados em cada situação educacional), em sintonia com paradigmas dos **contextos** socioculturais e da contemporaneidade.

Os conhecimentos que integram os componentes curriculares básicos estão organizados em três módulos de 15 alunos que são trabalhados simultaneamente por no mínimo, dois professores, que trazem competências específicas aos estudos demandados e desenvolvidos. Os docentes envolvidos, no processo de composição deste projeto identificaram três temas como eixos centrais. São eles: **a contemporaneidade (tema/questão do 1º. ano); identidade(s) /diversidade (2º. ano) e no 3º ano a prática do ser cidadão enquanto profissional artista e educador.**

Estes temas se considerados como transversais, desenvolvidos em todos os módulos, estimularam o diálogo entre informações, experiências criativas seguidas por reflexões críticas, indicando claras perspectivas de construção de novas práticas pedagógicas transdisciplinares.

## ESTRUTURAÇÃO DOS COMPONENTES CURRICULARES

- **COMPONENTES BÁSICOS/ESPECÍFICOS**

Módulos:

Estudos do Corpo I

Estudos do Corpo II

Estudos do Corpo III

Estudos do Corpo IV

Módulos:

Estudos do Crítico-Analíticos

Estudos do Crítico-AnalíticosII

Estudos do Crítico-Analíticos III

Estudos do Crítico-Analíticos IV

Módulos: Estudos dos Processos Criativos I

Estudos dos Processos Criativos II

Estudos dos Processos Criativos III

Estudos dos Processos Criativos IV

- **COMPONENTES PRÁTICOS**

Laboratório de Condicionamento Corporal I

Laboratório de Condicionamento Corporal II

Laboratório do Corpo I

Laboratório do Corpo II

Laboratório de Criação Coreográfica I

Laboratório de Criação Coreográfica II

- **COMPONENTES PEDAGÓGICOS**

Fundamentos Psicológicos da Educação

Organização da Educação Brasileira 2

Optativa oferecida pelo Departamento I da FACED

- **COMPONENTES DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO**

Arte como tecnologia educacional I

Arte como tecnologia educacional II

Didática e práxis pedagógica I

Didática e práxis pedagógica II

Prática da dança na educação

## **APRESENTAÇÃO DOS COMPONENTES CURRICULARES – EMENTAS**

Esta nova concepção pedagógica do ensino da dança é um desafio para todos aqueles envolvidos no processo de reforma curricular e propicia um mergulho no universo da incerteza e da probabilidade como nicho criador dos atores em seus papéis de professor, aluno e artista.

Sem prejuízo de considerar outras idéias, o itinerário metodológico propõe diretrizes para os Módulos e Laboratórios que se seguem:

- Criar um espiral dialético ente alunos e professores que contribua para compreensão sistêmica do homem no seu ambiente;

- Ajudar a enfrentar os obstáculos epistemológicos implícitos no aprender, criando uma visão crítica de nossas deficiências e potencialidades;

Seguindo os objetivos gerais do curso de Licenciatura em Dança, estes componentes curriculares estão orientados para criar um contingente capaz de

produzir conhecimento na área da dança, sendo ao mesmo tempo sensível à necessidade de intervir criativamente na sociedade e podendo contribuir para o crescimento sociocultural do país nas diferentes áreas de atuação.

**Conhecimentos específicos** - estruturados em módulos e desenvolvidos nos dois primeiros anos:

1. Módulo Estudos do Corpo - objetiva a aquisição de técnicas corporais básicas, específicas e diversificadas, a prática e o desenvolvimento de habilidades motoras respaldadas em fundamentos teóricos da cinesiologia e estudos históricos de técnicas de dança;
2. Módulo Estudos de Processos Criativos - objetiva de despertar o interesse pela pesquisa dos elementos constitutivos e estruturais da criação em dança, da experimentação e investigação das relações com outras formas artísticas, como complementares para a elaboração da produção e criação cênica contemporânea;
3. Módulo Estudos Crítico-Analíticos - tendo como objetivo de construção de um aporte teórico que privilegie a dança como área de conhecimento em seus aspectos filosóficos, históricos e conceituais.

## **EMENTAS**

### **Estudos do Corpo**

Estudos sobre e com o corpo visando a consciência e o aprimoramento técnico-expressivo do aluno, assim como maior conhecimento e reflexão crítica e integrada (teoria e prática) dos elementos e princípios que envolvem o desempenho corporal e expressivo em dança. Conceitos e perspectivas acerca das concepções do corpo e de aspectos inter-relacionados: científicos, filosóficos, sociológicos, psicológicos e culturais.

Neste módulo, as técnicas de dança atuam conjuntamente com ciências cujo objeto de estudo é o corpo e o movimento, tais como a anatomia, a cinesiologia e a biologia. Esta interação facilitará uma aproximação entre a arte e

a ciência e atuará de maneira que alunos e professores possam ampliar a sua capacidade de reflexão sobre o trabalho corporal.

Ao invés de firmar uma “linhagem” técnica, limitando o aluno à escolha de uma ou outra técnica corporal, o módulo de Estudos do Corpo visa oportunizar a vivência de elementos técnicos diversificados, praticando um estudo comparado e criando uma visão do movimento segundo os seus princípios e qualidades. Esta proposta se faz acreditando ser uma abordagem compatível com as necessidades do criador e intérprete da dança contemporânea (ver Louppe, 2001, “Corpos Híbridos”). Assim pretende-se contribuir para ampliar a discussão sobre “técnica corporal para a dança”, uma das questões prementes na formação do dançarino na contemporaneidade.

A abordagem metodológica propõe um aprendizado orientado pela curiosidade do aluno, promovendo a sua autonomia e capacidade crítica. Os recursos teórico-práticos serão disponibilizados visando desenvolver as potencialidades técnico-expressivas do aluno e estimular a sua curiosidade pelo movimento corporal enquanto objeto de investigação, fomentando a criação de novas linguagens no corpo.

- **Estudo do Corpo I** - Introdução aos princípios do movimento humano evidenciando uma visão evolutiva (filogênese e ontogênese). Exploração das possibilidades de movimento corporal de acordo com sua estrutura anatômica, com ênfase no alinhamento dos segmentos e articulações e na consciência corporal.

*Ênfase: Introdução aos princípios do movimento humano orientada pela anatomia e a biologia*

- **Estudos do Corpo II** – Aprofundamento do estudo do movimento humano orientado pela cinesiologia, enfatizando um enfoque sistêmico. Introdução ao estudo de diferentes dinâmicas do movimento na dança.

*Ênfase: Exploração dos princípios de movimento orientada pela cinesiologia*

- **Estudo do Corpo III** - Estudo de técnicas corporais que contribuam para o aprimoramento do dançarino, aliando subsídios teóricos que possibilitem refletir

criticamente sobre o treinamento corporal para a dança e suas especificidades, destacando as relações entre corpo e cultura.

Ênfase: *Estudo e treinamento de técnicas corporais destacando as relações entre corpo e cultura.*

- **Estudo do Corpo IV** - Estudo comparativo de técnicas corporais, evidenciando a utilização do corpo e do movimento (o “pensamento de corpo”) proposto por cada técnica.

Ênfase: *Estudo comparativo de técnicas corporais.*

### **Estudos dos Processos Criativos**

Estudos teórico-práticos sobre o processo criativo: suas características, conceituações, regras de atuação e de composição cênica. A Criação e Estruturação Cênica com ênfase no movimento corporal. Técnicas de exploração e construção coreográfica:

- Propriedades do Movimento: Características e Potencialidades do Movimento Humano (movimento na natureza macro e micro, ações articulares, qualidades de movimento, movimentos da espécie humana, movimentos de culturas e formas cênicas culturais, tendências individuais de movimento - sinalizações corporais de uma identidade artística, e padrões individuais de encadeamento e expressão motora);
- Princípios técnico-criativos e suas possibilidades de projeção expressiva através de uma performance cênica
- Experimentação e práticas de técnicas de improvisação e criação do movimento como fonte de pesquisa e investigação coreográfica a partir do estudo do movimento, desenvolvimento e variação de células e de sequências coreográficas.
- Identificação, compreensão e articulação dos elementos da dança e da composição coreográfica.

- Compreensão do processo histórico da composição em dança e suas relações contextuais com a arte e a sociedade.

### **Estudos Crítico- Analíticos**

O Módulo de Estudos Crítico- Analíticos visa proporcionar informações sobre questões contemporâneas da Dança, que levem o aluno a desenvolver uma postura crítica analítica.

- Noções da Estética, da Arte e dos fundamentos da Dança tendo como eixo temático :contemporaneidade, corpo e cultura.
- Noções da História relativas à Dança do século XX e XXI, utilizando os instrumentais críticos das teorias neodarwinianas, da educação e estética contemporâneas e dos estudos da performance tendo como eixo temático: a diversidade.
- Questões da Dança e Educação, tendo como objetivação a Elaboração de Projetos, visando levar ao aluno ao eixo temático: a identidade.

**Conhecimentos práticos** integram os componentes curriculares desenvolvidos em laboratórios, desde o primeiro ano. As experiências práticas ampliam o seu espaço de investigação, a partir da oferta de laboratórios de experimentação das técnicas corporais, dos processos de criação e das práticas pedagógicas, que podem ainda ser entendidas, não só como práticas, mas ao final do curso também como optativas.

- **Laboratório do Corpo I e II**

Desenvolvimento de aptidões e análise das variáveis que virão instrumentalizar e orientar o aluno



no sentido de que ele torne-se responsável para adotar uma prática individual de condicionamento otimizando assim o seu potencial técnico.

*Ênfases:*

*Lab. Corpo I - Estudo e aplicação de práticas de condicionamento corporal*

*Lab. Corpo II – Facilitação de percepções para individualizar o condicionamento corporal*

- **Laboratório do Corpo III** – Desenvolvimento de uma investigação prática e articulada com o Laboratório de Criação I, motivada por uma questão ou um tema relacionado ao corpo, cultura e movimento. O tema será sugerido previamente pelos alunos e a investigação pode ser realizada de forma individual ou grupal.

*Ênfase: Investigação orientada e aprimoramento técnico-expressivo*

- **Laboratório do Corpo IV** – Desenvolvimento de um projeto de pesquisa individual articulado com o Laboratório de Criação II, orientado para a criação de um produto implementado no corpo, acompanhado de uma reflexão crítica.

*Ênfase: Projeto de pesquisa individual*

### **Laboratório de Criação I**

- Exploração individual de princípios técnicos - criativos: (1) apresentação do princípio técnico a ser trabalhado (definições, características, benefícios e formas de exploração e utilização); (2) exploração individual do conteúdo a partir de movimentos pessoais.
- Investigação de identidades artísticas com referências e preferências estilísticas, semânticas e estruturais; Identificação de tendências e ampliação de vocabulários de movimentos a partir de explorações com qualidades pouco frequentes na expressão individual do movimento espontâneo; Identificação (ou não) com trabalhos coreográficos, que têm alcançado destaque no cenário

mundial (ocidental) da dança, acompanhada de reflexão e análise crítica sobre os elementos que favorecem e indicam a identificação ou rejeição;

### **Laboratório de Criação II**

- Formação ao aperfeiçoamento de sua performance com a finalidade de criar e interpretar movimentos que compõem uma ação coreográfica, recorrendo, quando for o caso, ao desenvolvimento de habilidades e técnicas específicas de outras linguagens artísticas como por exemplo, o teatro, o canto, etc.
- Processo de investigação e pesquisa da linguagem coreográfica e sua articulação com outras linguagens cênicas
- Conhecimento de matrizes estético/coreográficas, priorizando tendências contemporâneas.

## **ESTÁGIO DOCENTE**

### **ARTE COMO TECNOLOGIA EDUCACIONAL I**

- Conhecimento do processo educativo na dança, com base nos fundamentos artísticos, cinesiológicos e metodológicos;
- Aquisição e desenvolvimento de técnicas e práticas de ensino, performance e de produção artística que contribuam para a formação do aluno como artista e educador.
- Promover o conhecimento artístico capaz de articular métodos entre o fazer artístico, a apreciação da obra de arte e o processo de contextualização histórico e social.
- Compreensão e análise de estruturas metodológicas relativas ao ensino da dança adaptando-as à realidade de cada processo na reprodução do conhecimento

### **ARTE COMO TECNOLOGIA EDUCACIONAL II**

- Reconhecer e analisar estruturas metodológicas relativas ao ensino da dança, adaptando-as à realidade de cada processo

- Compreender as relações da sociedade no que diz respeito aos indivíduos com necessidades especiais: relação de exclusão e inclusão social.
- Conhecer a área do ensino especial no que diz respeito às questões do corpo, as suas limitações, as suas facilidades e às possibilidades de superação das deficiências, oportunizadas pela prática artística e pelo trabalho corporal sistemático

**As atividades complementares** foram reconhecidas pelo CNE como sendo a oportunidade de haver um reconhecimento, de atividades realizadas pelos alunos realizadas independentemente do vínculo acadêmico com a UFBA, e que na maioria dos casos estão relacionadas ao “ mundo do trabalho”, a sociedade ou mesmo a outras atividades e experiências desenvolvidas pelo aluno, no seu campo de interesse específico.

Esta proposta curricular de dança entende que nesta modalidade estão incluídos tanto a participação em atividades e projetos acadêmicos (extensão ou pesquisa) quanto na execução de projeto individual voltado para a investigação de novas tecnologias de educação e arte, experimentos artísticos e participação em grupos.

**As Disciplinas Optativas** despertam maior interesse para o alunado do Curso de Dança aquelas oferecidas pelos Cursos das Escolas de Arte (Teatro, Música e Artes Plásticas); seguidas por disciplinas alocadas na Área das Humanas, em especial: nas Faculdades de Educação, Filosofia e Ciências Sociais, Instituto de Letras, como também nos Cursos de Comunicação e Produção Cultural. Poderão também ser solicitadas e negociadas com outros Colegiados da área das Ciências Biológicas e Exatas, disciplinas outras, a exemplo de Física, Biologia, Fisiologia e outras, desde que venham atender a interesse específico do aluno.

## **BIBLIOGRAFIA**

GARDNER, Howard. **A nova ciência da mente**. São Paulo, EdUSP, 1995, 454 p.

MARQUES, Isabel A. **Ensino da Dança Hoje: textos e contextos**. São Paulo: Cortez, 1999

MORIN, Edgar. **A. Cabeça Bem-Feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. 3ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

\_\_\_\_\_. **Os Sete Saberes necessários à Educação do Futuro**. 4ª ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2001.

\_\_\_\_\_. **Método IV. As idéias: a sua natureza, vida, habitat e organização**. ed.nº106063/5706. Portugal: Publicações Europa América Ltda., 1991.

\_\_\_\_\_. **Introdução ao Pensamento Complexo**. 1ª ed. Lisboa: Instituto Piaget, 1991.

\_\_\_\_\_. **O Método II: a natureza da natureza**. 2ª ed. Portugal: Publicações Europa-América, 1980.

\_\_\_\_\_. **O Método I: a natureza da natureza**. 2ª ed. Portugal: Publicações Europa-América Ltda., 1977.

PENA-VEGA, Alfredo (ORG). **Edgar. Morin: Ética, Cultura e Educação**. São Paulo: Cortez, 2001.

PRIGOGINE, Ilya e STENGER, Isabelle. A Nova Aliança. Brasília. Editora UNB, 1984

SAMPAIO, Sonia M. Rocha. **O Corpo no Cotidiano Escolar: ou a miséria da pedagogia**. Tese de Doutorado em educação pela FAGED. Salvador, Ba; FAGED/UFBA, 1997.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Teoria Cultural e Educação: Um vocabulário crítico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

SIMON, Roger I. **A Pedagogia Como Uma Tecnologia Cultural**. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.). *Alienígenas na sala de aula*. 1ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

SZAMOSI, Géza. **Tempo e Espaço – As Dimensões Gêmeas**, Rio de Janeiro, 1994.

TAYLOR, Sherry B. **Dança em uma época de crise social: em direção a umavisão transformadora da dança-educação**. In: Revista comunicação e artes, 1994.

VIGOTSKI, L. S. **Psicologia Pedagógica**. 1ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001 \_\_\_\_\_ **Psicologia da Arte**. 1ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

## **ANEXO D – PROPOSTA POLÍTICO-PEDAGÓGICA PARA OS CURSOS DE GRADUAÇÃO EM DANÇA - 2009**

### **COM BASE NAS DCNS O PROJETO DE DANÇA ADOTA COMO PRINCÍPIOS**

#### **Referenciais ético- políticos:**

- A formação profissional dos alunos deve refletir-se nos seus valores e atitudes.
- A possibilidade do sujeito compreender o seu papel social e o seu compromisso em atuar na sociedade (junto a outros indivíduos/ ambiente)

A ética se traduz nas relações e práticas humanas

#### **Referenciais epistemológicos :**

- Reconhecimento da arte enquanto campo do conhecimento;
- Referências em paradigmas da contemporaneidade nos campos: educacional, estético, artístico (dança), sociocultural e político.

### **PRESSUPOSTOS PEDAGÓGICOS**

- A identificação e a compreensão das tendências, pensamentos e demandas sociais, norteadoras das ações humanas e profissionais ativam processos de reflexão, questionamento e proposições com base no exercício profissional e na produção de novos conhecimentos, novas estéticas e novas tecnologias;
- A informação, as técnicas e os valores, são compreendidos como conhecimento curricular, estão em sintonia com o momento contemporâneo e alicerçados em especificidades de eixos pedagógicos e de contextos socioculturais;
- O desenvolvimento do aluno é considerado na sua totalidade: enquanto formação do indivíduo e como construção do sujeito social na sua relação com o mundo;
- O aluno aprende “produzindo conhecimento”, ao tempo em que, durante seu processo de formação, articula conteúdos perpassando em fluxo livre os

domínios do ensino, da pesquisa e da extensão;

- □ O professor tem predominantemente o papel de mediador e facilitador do ensino- aprendizagem, mobilizando o aluno para um processo dialógico de desenvolvimento e transformação, em que este se reconheça como co-responsável por sua própria formação;

### **PRESSUPOSTOS DA DANÇA**

- Dança enquanto área de conhecimento
- Corpo e mente enquanto dimensões de único sistema (contínuo) na experiência e expressão humanas.
- Desenvolvimento e transformação, em que estes e reconheça como co-responsável por sua própria formação;

### **CENTROS DE ORIENTAÇÃO: EQUAÇÃO BÁSICA**

**O conceito de currículo não deve ser compreendido apenas como estrutura que organiza componentes teórico-práticos mas como itinerário pedagógico de um processo que articula e equaciona a presença e participação de três centros de orientação:**

- **o aluno na perspectiva do cidadão, do artista, do educador e do profissional,**
- **os contextos socioculturais específicos e da atualidade contemporânea,**
- **o conhecimento em seus aspectos conceituais, práticos, e atitudinais, avaliados em cada situação educacional.**

### **ESTRUTURAÇÃO DOS COMPONENTES CURRICULARES**

- **COMPONENTES BÁSICOS/ESPECÍFICOS**
  - **Módulos:**
    - **Estudos do corpo I**
    - **Estudos do corpo II**

- Estudos do corpo III
- Estudos do corpo IV
- Estudos do crítico-analíticos I
- Estudos do crítico-analíticos II
- Estudos do crítico-analíticos III
- Estudos do crítico-analíticos IV
- Estudos dos processos criativos I
- Estudos dos processos criativos II
- Estudos dos processos criativos II
- Estudos dos processos criativos IV

## **COMPONENTES PRÁTICOS**

- Laboratório de condicionamento corporal I
- Laboratório de condicionamento corporal II
- Laboratório do corpo I
- Laboratório do corpo II
- Laboratório de criação coreográfica I
- Laboratório de criação coreográfica II

### **COMPONENTES PEDAGÓGICOS**

- Fundamentos psicológicos da educação
- Organização da educação brasileira 2

### **COMPONENTES DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO**

- Dança como tecnologia educacional II
- Dança como tecnologia educacional III
- Didática e praxis pedagógica I
- Didática e praxis pedagógica II
- Prática da dança na educação

### **COMPONENTES TEÓRICOS PRÁTICOS**

- Método de Treinamento individual
- Estudos Monográficos sobre tópicos em Dança
- Prática Solística
- Prática em Grupo

### **ATIVIDADES COMPLEMENTARES**

- □ As atividades complementares reconhecidas pelo CNE oportunizam o reconhecimento, de atividades realizadas pelos alunos independentemente do vínculo acadêmico com a UFBA, e que na maioria dos casos estão relacionadas ao “mundo do trabalho”.
- □ Entende-se que nesta modalidade estão incluídos tanto a participação em atividades e projetos acadêmicos (extensão ou pesquisa) quanto na execução de projetos individuais voltados para a investigação de novas tecnologias de educação e arte, experimentos artísticos e participação em grupos, ou trabalhos de práticas profissionais, vinculados a grupos e iniciativas organizadas.



## **PERFIL**

**Os cursos de Dança da UFBA buscam formar profissionais capazes de participar criticamente como cidadãos e atuarem como profissionais de forma reflexiva, criativa e produtiva nos contextos atuais contemporâneos, para tanto é necessário que apresentem uma disponibilidade e um compromisso com:**

- A linguagem da dança como área de conhecimento afim, no que se refere a interpretação, criação e produção artísticas;**
- A articulação e o diálogo entre os campos da educação e da arte, estimulando a criação de interfaces entre o fazer artístico, a apreciação da obra de arte e o processo de ensino aprendizagem;**
- A criação coreográfica e a produção das artes cênicas, envolvendo uma concepção estética contemporânea;**
- A reflexão e a geração de produção inovadora sem, contudo desconhecer manifestações populares locais e sua inserção no campo do estudo da cultura afro- brasileira**
- A produção de novos conhecimentos artísticos e novas tecnologias educacionais.**

## ANEXO E – QUADRO CURRICULAR

## ESCOLA DE DANÇA - UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA

**Quadro Curricular**

<b>Curso: 503120</b>		
<b>Artes</b>	<b>Habilitação: Licenciatura</b>	<b>Titulação: Licenciatura em Dança</b>
<b>Curriculo:</b>	<b>Turno: Matutino</b>	<b>Duração Mínima: 3 anos e meia</b>
<b>Base Legal: O curso foi reconhecido pelo Parecer nº 167/62 no Conselho Federal de Educação</b>		

SEMESTRE	MODULOS ATUAIS	CARGA HORARIA SEMESTRAL	CARGA HORARIA SEMANAL
1º.	Estudo do Corpo I	204	12
	Estudos de Processos Criativos I	102	06
	Estudos Críticos Analíticos	102	06
	Laboratório de Condicionamento I	34	02
		<b>TOTAL: 442</b>	<b>TOTAL: 26</b>
2º.	Estudo do Corpo II	204	12
	Estudos de Processos Criativos II	102	06
	Estudos Críticos Analíticos II	102	06
	Laboratório de Condicionamento II	34	02
		<b>TOTAL: 442</b>	<b>TOTAL: 26</b>
3º.	Estudo do Corpo III	221	13
	Estudos Críticos Analíticos III	102	06
	Estudos de Processos Criativos IV	102	06
	Optativa	51	03
		<b>TOTAL: 476</b>	<b>TOTAL: 28</b>
4º.	Estudo do Corpo IV	221	13
	Estudos de Processos Criativos IV	102	06
	Estudos Críticos Analíticos IV	51	03
	Fundamentos Psicológicos da Educação	68	04
		<b>TOTAL: 442</b>	<b>TOTAL: 26</b>
5º.	Laboratório do Corpo I	102	06
	Laboratório de Criação Coreográfica I	102	06
	Arte como Tecnologia Educacional I	85	05
	Didática e Práxis Pedagógica I	68	04
	Optativa	68	04
		<b>TOTAL: 425</b>	<b>TOTAL: 25</b>
6º.	Laboratório do Corpo II	102	06
	Laboratório de Criação Coreográfica II	102	06
	Arte como Tecnologia da Educação II	51	03
	Didática e Práxis Pedagógica II	68	04
	Organização da Educação Brasileira	68	04
		<b>TOTAL: 391</b>	<b>TOTAL: 23</b>
7º.	Prática de Ensino	136	08
	Optativa em Educação	68	04
	Optativa	51	03
		<b>TOTAL: 255</b>	<b>TOTAL: 15</b>

## ANEXO F:

**CURSO DE LICENCIATURA EM DANÇA**  
**QUADRO DE EQUIVALÊNCIA E CORRESPONDÊNCIA COM DEPARTAMENTOS**

SEMESTRE	MÓDULOS ATUAIS	EQUIVALÊNCIA ANTIGAS DISCIPLINAS	DEPARTAMENTO
1º	ESTUDOS DO CORPO I	TECNICA DE DANÇA MODERNA I RÍTMICA	I - TÉCNICAS E PRÁTICAS CORPORAIS
	LABORATORIO DO CORPO I	CONDICIONAMENTO CORPORAL I	
	ESTUDOS DE PROCESSOS CRIATIVOS I	IMPROVISACAO I ELEMENTOS DE MÚSICA I	II - TEORIA E CRIAÇÃO COREOGRÁFICA
	ESTUDOS CRITICOS –ANALITICOS I	ESTÉTICA	
2º	ESTUDOS DO CORPO I	TECNICA DE DANÇA MODERNA II CINESIOLOGIA I	I - TÉCNICAS E PRÁTICAS CORPORAIS
	LABORATORIO DO CORPO II	CONDICIONAMENTO CORPORAL II	
	ESTUDOS DE PROCESSOS CRIATIVOS II	IMPROVISACAO II ESTUDO DO ESPAÇO	II - TEORIA E CRIAÇÃO COREOGRÁFICA
	ESTUDOS CRITICOS –ANALITICOS II	ESTUDOS INTRODUTORIOS À PESQUISA HISTORIA DA DANÇA I	
3º	ESTUDOS DO CORPO III	TECNICA DE DANÇA MODERNA V TECNICA DO BALLET CLASSICO I	I - TÉCNICAS E PRÁTICAS CORPORAIS
	ESTUDOS CRITICO ANALITICOS III	HISTORIA DA DANÇA II FILOSOFIA DA DANÇA	II - TEORIA E CRIAÇÃO COREOGRÁFICA
	ESTUDOS DE PROCESSOS CRIATIVOS III	IMPROVISACAO III ELEMENTOS DE MÚSICA II	
4º	ESTUDOS DO CORPO IV	TECNICA DE DANÇA MODERNA IV TECNICA DE DANÇA AERO ESTUDOS DO MOVIMENTO	I - TÉCNICAS E PRÁTICAS CORPORAIS
	ESTUDOS DE PROCESSOS CRIATIVOS IV	IMPROVISACAO IV ESTUDO DA FORMA	II - TEORIA E CRIAÇÃO COREOGRÁFICA
	ESTUDOS CRITICO ANALITICOS IV	FUNDAMENTOS DA DANÇA	
	FUNDAMENTOS PSICOLÓGICOS DA EDUCACIONAIS	PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO	DEPARTAMENTO II DA FACED
5º	LABORATÓRIO DO CORPO III	TÉCNICA DE DANÇA MODERNA V TECNICA DO BALLET CLASSICO I	I - TÉCNICAS E PRÁTICAS CORPORAIS
	LABORATÓRIO DE CRIAÇÃO I	COREOGRAFIA EM GRUPO I COMPOSIÇÃO SOLISTICA I	II - TEORIA E CRIAÇÃO COREOGRÁFICA
	ARTE COMO TECNOLOGIA EDUCACIONAL I	METODOLOGIA DA DANÇA I	
	DIDÁTICA E PRAXIS PEDAGÓGICA. I	DIDÁTICA	Departamento II da FACED
6º	LABORATÓRIO DO CORPO IV	TÉCNICA DE DANÇA MODERNA V TECNICA DO BALLET CLASSICO I	I - TÉCNICAS E PRÁTICAS CORPORAIS
	LABORATÓRIO DE CRIAÇÃO I	COREOGRAFIA EM GRUPO I COMPOSIÇÃO SOLISTICA I	II - TEORIA E CRIAÇÃO COREOGRÁFICA
	ARTE COMO TECNOLOGIA EDUCACIONAL II	METODOLOGIA DA DANÇA I	
	ORGANIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA	ESTRUTURA E FUNCIONAMENTO DO ENSINO	DEPARTAMENTO I DA FACED
	DIDÁTICA E PRAXIS PEDAGÓGICA. I	DIDÁTICA	DEPARTAMENTO II DA FACED
7º	OPTATIVA EM EDUCAÇÃO		DEPARTAMENTO I DA FACED
	PRÁTICA DE ENSINO	PRÁTICA DE ENSINO	II - TEORIA E CRIAÇÃO COREOGRÁFICA

## ANEXO G:

QUADRO CURRICULAR DO CURSO DE LICENCIATURA EM DANÇA						
E I X O S T E M Á T I C O S						
CONTEMPORANEIDADE		IDENTIDADES/PLURALIDADE		CIDADÃO PROFISSIONAL, ARTISTA E EDUCADOR		
SEMESTRE I	SEMESTRE II	SEMESTRE III	SEMESTRE IV	SEMESTRE V	SEMESTRE VI	SEMESTRE VII
DAN.....MÓDULO Estudos do Corpo 1 204 h	DAN.....MÓDULO Estudos do Corpo 2 204 h	DAN.....MÓDULO Estudos do Corpo 3 221 h	DAN.....MÓDULO Estudos do Corpo 4 221 h	EDC.....ESTÁGIO Didática e Praxis Pedagógica 1 68 h	EDC.....ESTÁGIO Didática e Praxis Pedagógica 2 68 h	DAN.....ESTÁGIO Prática de Ensino de Dança 136 h
DAN.....MÓDULO Estudos do Processo Criativo 1 102 h	DAN.....MÓDULO Estudos do Processo Criativo 2 102 h	DAN.....MÓDULO Estudos do Processo Criativo 3 102 h	DAN.....MÓDULO Estudos do Processo Criativo 4 102 h	DAN.....ESTÁGIO Arte como Tecnologia Educação 1 85 horas	DAN.....ESTÁGIO Arte como Tecnologia Educação 2 51 horas	OPTATIVA III 51 h
DAN.....MÓDULO Estudos Crítico- analíticos 1 2 h	DAN.....MÓDULO Estudos Crítico- analíticos 2 102 h	DAN.....MÓDULO Estudos Crítico- analíticos 3 102 h	DAN.....MÓDULO Estudos Crítico- analíticos 4 51 h	DAN.....PRÁTICA Laboratório de Criação 1 102 h	DAN.....PRÁTICA Laboratório de Criação 2 102 h	OPTATIVA EDC 68 h
DAN.....PRÁTICA Laboratório de Condicionamento Corporal 1 34 h	DAN.....PRÁTICA Laboratório de Condicionamento Corporal 2 34 h	OPTATIVA I 51 h	EDC..... Fundamentos Psicológicos da Educação 68 h	DAN.....PRÁTICA Laboratório do Corpo 1 102 h	DAN.....PRÁTICA Laboratório do Corpo 2 102 h	
				OPTATIVA II 68 h	EDC..... Organização da Educa- ção Brasileira 68 h	
26 horas semanais 442 horas semestrais	26 horas semanais 442 horas semestrais	28 horas semanais 476 horas semestrais	26 horas semanais 442 horas semestrais	25 horas semanais 425 horas semestrais	23 horas semanais 391 horas semestrais	15 horas semanais 255 horas semestrais
A T I V I D A D E S C O M P L E M E N T A R E S - 2 0 0 h o r a s						
CARGA HORÁRIA DO CURSO: 3.073 horas						

## ANEXO H - GRADE CURRICULAR LICENCIATURA

UFBA - Universidade Federal da Bahia - Sistema Acadêmico

27/01/2015 16:06

R00041 - Grade Curricular (Curso)

Curso: 503120 Currículo: 2009-2 Turno: Diurno Duração em anos: Mínima 3,5 Média 4 Máxima 6  
Dança

Área: Artes

Titulação: Licenciado em Dança

Habilitação: Licenciatura

Base Legal: DATA DE INÍCIO: 06.03.1956.

RECONHECIMENTO: PARECER CFE Nº 167 DE 27.12.1962.

DIRETRIZES CURRICULARES: PARECER CNE/CES Nº 146 DE 2002. .

1º SEMESTRE	Crédito / Semestre	0	Horas / Semana	26	Horas / Semestre	442
Disciplina		C.H.	CR	Nat.	Gr	Pré Requisito
DANA01 MID: ESTUDO DO CORPO I		204	0	OB		
DANA05 MID: ESTUDOS CRITICO-ANALITICOS I		102	0	OB		
DANA09 MID: ESTUDOS DOS PROCESSOS CRIATIVOS I		102	0	OB		
DANA13 MID:LABORATÓRIO DE CONDICIONAMENTO COI		34	0	OB		
2º SEMESTRE	Crédito / Semestre	0	Horas / Semana	26	Horas / Semestre	442
Disciplina		C.H.	CR	Nat.	Gr	Pré Requisito
DANA02 MID: ESTUDO DO CORPO II		204	0	OB		
DANA06 MID:ESTUDOS CRITICO- ANALITICOS II		102	0	OB		
DANA10 MID: ESTUDOS DOS PROCESSOS CRIATIVOS II		102	0	OB		
DANA14 MID:LABORATÓRIO DE CONDICIONAMENTO COI		34	0	OB		
3º SEMESTRE	Crédito / Semestre	0	Horas / Semana	28	Horas / Semestre	476
Disciplina		C.H.	CR	Nat.	Gr	Pré Requisito
DANA03 MID: ESTUDO DO CORPO III		221	0	OB		
DANA07 MID: ESTUDOS CRITICO-ANALITICOS III		102	0	OB		
DANA11 MID: ESTUDOS DOS PROCESSOS CRIATIVOS III		102	0	OB		
OPT051 OPTATIVA 051		51	0	OP		
4º SEMESTRE	Crédito / Semestre	0	Horas / Semana	28	Horas / Semestre	476
Disciplina		C.H.	CR	Nat.	Gr	Pré Requisito
DANA04 MID: ESTUDO DO CORPO IV		221	0	OB		
DANA08 MID:ESTUDOS CRITICO-ANALITICOS IV		51	0	OB		
DANA12 MID: ESTUDOS DOS PROCESSOS CRIATIVOS IV		102	0	OB		
EDCA01 FUNDAMENTOS PSICOLÓGICOS DA EDUCAÇÃO		68	0	OB		
LETE46 Libras-Língua Brasileira de Sinais		34	0	OB		
5º SEMESTRE	Crédito / Semestre	0	Horas / Semana	24	Horas / Semestre	408
Disciplina		C.H.	CR	Nat.	Gr	Pré Requisito
DANA16 MID:LABORATÓRIO DE CRIAÇÃO COREOGRÁFIC		102	0	OB		
DANA18 MID:DANÇA COMO TECNOLOGIA EDUCACIONAL		68	0	OB		
DANA21 MID:LABORATÓRIO DO CORPO I		102	0	OB		
EDCA11 DIDÁTICA E PRAXIS PEDAGÓGICA I		68	0	OB		
OPT068 OPTATIVA 068		68	0	OP		
6º SEMESTRE	Crédito / Semestre	0	Horas / Semana	24	Horas / Semestre	408
Disciplina		C.H.	CR	Nat.	Gr	Pré Requisito
DANA17 MID:LABORATÓRIO DE CRIAÇÃO COREOGRÁFIC		102	0	OB		
DANA19 MID:DANÇA COMO TECNOLOGIA EDUCACIONAL		68	0	OB		
DANA22 MID: LABORATÓRIO DO CORPO II		102	0	OB		
EDCA02 ORGANIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA II		68	0	OB		
EDCA12 DIDÁTICA E PRAXIS PEDAGÓGICA II		68	0	OB	01	EDCA11
7º SEMESTRE	Crédito / Semestre	0	Horas / Semana	15	Horas / Semestre	255
Disciplina		C.H.	CR	Nat.	Gr	Pré Requisito
DANA20 MID:PRÁTICA DA DANÇA NA EDUCAÇÃO		136	0	OB		
OPT051 OPTATIVA 051		51	0	OP		
OPT068 OPTATIVA 068		68	0	OP		
OPTATIVAS						
Disciplina		C.H.	CR	Nat.	Gr	Pré Requisito
DAN001 METODO DE TREINAMENTO INDIVIDUAL		68	0	OP		
DAN005 ESTUDO MONOGRAFICO SOBRE TOPICOS EM D/		68	0	OP		
DAN006 SEMINARIO DE ATUALIZACAO EM DANCA		51	0	OP		
DAN007 HISTORIA DA DANCA BRASILEIRA		51	0	OP		
DAN155 TECNICA DO BALLET CLASSICO I		68	0	OP		

UFBA - Universidade Federal da Bahia - Sistema Acadêmico  
R00041 - Grade Curricular (Curso)

27/01/2015 16:06

OPTATIVAS				
Disciplina	C.H.	CR	Nat.	Gr Pré Requisito
DAN156 TECNICA DO BALLET CLASSICO II	68	0	OP	
DAN164 DANCA DE CARATER I	68	0	OP	
DAN165 DANCA DE CARATER II	68	0	OP	
DAN263 CINESIOLOGIA NA DANCA II	51	0	OP	
DANA23 INVESTIGAÇÃO CÊNICA	68	0	OP	
DANA89 CORPO E MOVIMENTO	51	0	OP	
EDC221 GINASTICA RTTMICA DESPORTIVA I	68	0	OP	
EDC242 YOGA	85	0	OP	
EDC266 INTRODUCAO A INFORMATICA NA EDUCACAO	102	0	OP	
EDC273 ANTROPOLOGIA DA EDUCAÇÃO	68	0	OP	
EDC275 HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO 2	68	0	OP	
EDC283 CURRICULO	68	0	OP	
EDC286 AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM	68	0	OP	
EDC288 ESTATISTICA EDUCACIONAL	68	0	OP	
EDC290 EDUCACAO INFANTIL	68	0	OP	
EDC291 EDUCACAO DE JOVENS E ADULTOS	68	0	OP	
EDC304 ARTE-EDUCAÇÃO	68	0	OP	
EDCA03 FILOSOFIA E EDUCAÇÃO	68	0	OP	
EDCA04 SOCIEDADE E EDUCAÇÃO	68	0	OP	
EDCA06 ORGANIZAÇÃO E GESTÃO DO TRABALHO PEDAG	68	0	OP	
FCH002 ESTETICA I	68	0	OP	
FCH128 CULTURA BRASILEIRA	51	0	OP	
FCH179 CULTURA BAIANA	68	0	OP	
FCH308 ANTROPOLOGIA DO FOLCLORE	68	0	OP	
ICS011 ANATOMIA ARTISTICA	51	0	OP	
LET053 INGLES INSTRUMENTAL I N-100	51	0	OP	
LET055 ALEMAO INSTRUMENTAL I	51	0	OP	
MUS008 MUSICA E RITMO	68	0	OP	
MUS030 FISILOGIA DA VOZ TECNICA VOCAL I	68	0	OP	
MUS064 ELEMENTOS DE MUSICA I	51	0	OP	
MUS065 ELEMENTOS DE MUSICA II	51	0	OP	
MUS067 FOLCLORE MUSICAL	51	0	OP	
MUS128 CORAL UNIVERSITARIO I	85	0	OP	
TEA060 ELEMENTOS DE TEATRO I	51	0	OP	
TEA085 DICCAO I	68	0	OP	
TEA089 FUNDAMENTOS DO ESPETACULO	51	0	OP	
TEA242 MAQUILAGEM I	85	0	OP	
TEA276 Cenografia I	68	0	OP	
TEA277 Iluminação I	68	0	OP	

## INTEGRALIZAÇÃO CURRICULAR

Natureza	Disciplina	Nome	Carga Horária		Creditação	
			Máxima	Mínima	Máxima	Mínima
AC		Atividade Complementar	200	200		
OB		Obrigatoria	2669	2669		
OP		Optativa	238	238		
Total			3107	3107	0	0

## Observação:

Curso de Dança ( 3 módulos obrigatórios com carga horária de 1.615h.Mais 476h.Componentes Curriculares Práticos,204h.de Componentes Curriculares Pedagógicos,408h Estágio, 200h. Atividade Complementares e 238 h de optativas perfazendo um total de 3.073 horas.) O Projeto de Reformulação Curricular de Dança com base na nova L.D.B.( Lei 9.394/96); no Parecer 776/97 do C.N.E, e nas Resoluções 1,2/2002 do C.N.E.Processo Nº 021218/04-27 e Parecer Nº036/05 da C.E.G.

## ANEXO I — GRADE CURRICULAR BACHARELADO

UFBA - Universidade Federal da Bahia - Sistema Acadêmico  
R00041 - Grade Curricular (Curso)

18/04/2011 11:54

Curso: 503130 Currículo: 2011-1 Turno: Diurno Duração em anos: Mínima 3 Média 4 Máxima 6  
Dança

Área: Artes

Titulação: Bacharel em Dança

Habilitação:

Base Legal: O Curso foi reconhecido pelo Parecer nº 167/62 do Conselho Federal de Educação.

1º SEMESTRE	Crédito / Semestre	0	Horas / Semana	26	Horas / Semestre	442
Disciplina		C.H.	CR	Nat.	Gr	Pré Requisito
DANA01 MID: ESTUDO DO CORPO I		204	0	OB		
DANA05 MID: ESTUDOS CRITICO-ANALITICOS I		102	0	OB		
DANA09 MID: ESTUDOS DOS PROCESSOS CRIATIVOS I		102	0	OB		
DANA13 MID: LABORATÓRIO DE CONDICIONAMENTO COI		34	0	OB		
2º SEMESTRE	Crédito / Semestre	0	Horas / Semana	26	Horas / Semestre	442
Disciplina		C.H.	CR	Nat.	Gr	Pré Requisito
DANA02 MID: ESTUDO DO CORPO II		204	0	OB		
DANA06 MID: ESTUDOS CRITICO-ANALITICOS II		102	0	OB		
DANA10 MID: ESTUDOS DOS PROCESSOS CRIATIVOS II		102	0	OB		
DANA14 MID: LABORATÓRIO DE CONDICIONAMENTO COI		34	0	OB		
3º SEMESTRE	Crédito / Semestre	0	Horas / Semana	29	Horas / Semestre	493
Disciplina		C.H.	CR	Nat.	Gr	Pré Requisito
DANA03 MID: ESTUDO DO CORPO III		221	0	OB		
DANA07 MID: ESTUDOS CRITICO-ANALITICOS III		102	0	OB		
DANA11 MID: ESTUDOS DOS PROCESSOS CRIATIVOS III		102	0	OB		
OPT068 OPTATIVA 068		68	0	OP		
4º SEMESTRE	Crédito / Semestre	0	Horas / Semana	26	Horas / Semestre	442
Disciplina		C.H.	CR	Nat.	Gr	Pré Requisito
DANA04 MID: ESTUDO DO CORPO IV		221	0	OB		
DANA08 MID: ESTUDOS CRITICO-ANALITICOS IV		51	0	OB		
DANA12 MID: ESTUDOS DOS PROCESSOS CRIATIVOS IV		102	0	OB		
OPT068 OPTATIVA 068		68	0	OP		
5º SEMESTRE	Crédito / Semestre	0	Horas / Semana	18	Horas / Semestre	306
Disciplina		C.H.	CR	Nat.	Gr	Pré Requisito
DAN001 METODO DE TREINAMENTO INDIVIDUAL		68	0	OB		
DAN005 ESTUDO MONOGRAFICO SOBRE TOPICOS EM D/		68	0	OB		
DAN265 PRATICA SOLISTICA		102	0	OB		
OPT068 OPTATIVA 068		68	0	OP		
6º SEMESTRE	Crédito / Semestre	0	Horas / Semana	12	Horas / Semestre	204
Disciplina		C.H.	CR	Nat.	Gr	Pré Requisito
DAN163 PRATICA EM GRUPO		136	0	OB		
OPT068 OPTATIVA 068		68	0	OP		
OPTATIVAS						
Disciplina		C.H.	CR	Nat.	Gr	Pré Requisito
DAN006 SEMINARIO DE ATUALIZACAO EM DANCA		51	0	OP		
DAN007 HISTORIA DA DANCA BRASILEIRA		51	0	OP		
DAN051 PRATICA DA DANCA		51	0	OP		
DAN062 ELEMENTOS DA DANCA I		51	0	OP		
DAN069 DANCA FOLCLORICA II		51	0	OP		
DAN164 DANCA DE CARATER I		68	0	OP		
DAN165 DANCA DE CARATER II		68	0	OP		
DANA16 MID: LABORATÓRIO DE CRIAÇÃO COREOGRÁFIC		102	0	OP		
DANA17 MID: LABORATÓRIO DE CRIAÇÃO COREOGRÁFIC		102	0	OP		
DANA21 MID: LABORATÓRIO DO CORPO I		102	0	OP		
DANA22 MID: LABORATÓRIO DO CORPO II		102	0	OP		
DANA23 INVESTIGAÇÃO CÊNICA		68	0	OP		
EDC221 GINASTICA RTTMICA DESPORTIVA I		68	0	OP		
EDC242 YOGA		85	0	OP		
FCH128 CULTURA BRASILEIRA		51	0	OP		
FCH179 CULTURA BAIANA		68	0	OP		
FCH308 ANTROPOLOGIA DO FOLCLORE		68	0	OP		

OPTATIVAS					
Disciplina	C.H.	CR	Nat.	Gr	Pré Requisito
LETA15 LEITURA DE TEXTOS EM LINGUA INGLESА	68	0	OP		
LETA36 LEITURA DE TEXTOS EM LINGUA ESPANHOLA	68	0	OP		
LETA37 LEITURA DE TEXTOS EM LINGUA FRANCESA	68	0	OP		
LETE46 LIBRAS-LINGUA BRASILEIRA DE SINAIS	34	0	OP		
MUS008 MUSICA E RITMO	68	0	OP		
MUS030 FISIOLOGIA DA VOZ TECNICA VOCAL I	68	0	OP		
MUS064 ELEMENTOS DE MUSICA I	51	0	OP		
MUS065 ELEMENTOS DE MUSICA II	51	0	OP		
MUS067 FOLCLORE MUSICAL	51	0	OP		
MUS128 CORAL UNIVERSITARIO I	85	0	OP		
TEA060 ELEMENTOS DE TEATRO I	51	0	OP		
TEA085 DICCAO I	68	0	OP		
TEA089 FUNDAMENTOS DO ESPETACULO	51	0	OP		

INTEGRALIZAÇÃO CURRICULAR					
Natureza		Carga Horária		Creditação	
Disciplina	Nome	Máxima	Mínima	Máxima	Mínima
AC	Atividade Complementar	200	200		
OB	Obrigatória	2057	2057		
OP	Optativa	272	272		
Total		2529	2529	0	0

**Observação:**

O curso de Dança com Habilitação em Bacharelado foi criado conforme Parecer Nº 335/2010 CAE -Processo Nº 23066041105/09-06.

**O Profissional:**

A formação desses profissionais se caracteriza pelo desenvolvimento técnico e criativo, para atender à demanda do mercado e a necessidade de colocação do artista diante da sociedade, não como simples instrumento da cultura tradicional, mas como renovador e criador.

**Atenção:**

Os currículos dos cursos de graduação da Universidade Federal da Bahia estão em processo de reformulação curricular, com base nas Diretrizes Curriculares Nacionais. Desta forma, esta grade pode ainda não contemplar as mudanças em andamento e em fase de implantação. Consulte o coordenador do curso para esclarecer possíveis dúvidas.



## ANEXO J- PARTITURA DO CORDEL

## DEZESSEIS LOAS PARA O CORTEJO PASSAR

DENNY NEVES/HELOISA LEONE

G<sup>7</sup> C Cm G<sup>7</sup>  
 4 C Cm G A A<sup>b</sup>  
 7 G \*A A<sup>b</sup>  
 9 G \*A FINAL C D G

## APÊNDICES

**APÊNDICE 1 - ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM PERGUNTAS  
ABERTAS:**

**EDILEUSA SANTOS - Professora da Escola de Dança da UFBA - Universidade Federal da Bahia**

Data: 15 de abril de 2016. Local – Escola de Dança da UFBA – sala dos professores.

**Identificação do vídeo:**

01 - Edileusa Santos 20160408\_161704

**Duração da entrevista:** 24:37 mim

\* Código das abreviaturas utilizadas (**em negrito**):

( ) Observações do (a) transcritor (a)

[ ] Provável trecho ou palavra

\* Código dos participantes:

**D.N.:** Denny Neves

**E.S.:** Edileusa Santos

**D.N.:** Entrevista com Edileusa Santos: Edileusa, fale seu nome completo e a sua atuação aqui na Escola de Dança.

**E.S.:** Meu nome é Edileusa Santos, entrei na escola de Dança como aluna, né? E durante até o processo de aptidão eu fui convidada para passar um tempo, ter uma experiência no grupo **[Odundê]**, e a partir dessa experiência, que eu fiquei mais ou menos um ano nessa experiência, e depois desse um ano de experiência, aí que eu fui contratada, na verdade para dançar e coreografar, especificamente para atuar no grupo **[Odundê]**. Mas minha atuação aqui na escola de dança, ultrapassa essa questão de dançarina e coreografa. Após o termino desse grupo, **[Odundê]**, eu fui direcionada pra dar aula em extensão, e na extensão eu não estava muito satisfeita, aí eu propus a Escola de Dança, o **[NEAB]**, o Núcleo de Estudos Afro-brasileiro da Escola de Dança da UFBA, que eu coordenei e perdurou durante cinco anos, e durante esses cinco anos nós fizemos várias ações aqui, na Escola de Dança, fizemos seminário, fizemos palestras, fizemos oficinas, workshops, exposições, mantivemos

durante esses cinco anos, uma parceria com o **[Dance Brasil]**, a Capoeira Foundation, onde o diretor **[Jelon Vieira]** queria levar, na verdade, para o Balé do TCA (**risos**), aí eu consegui trazer pra'qui, pra que ele fizesse essa parceria entre o **[NEAB]** e a Capoeira Foundation, e o **[Dance Brasil]**, de acontecer todos os anos um festival, que **[Jelon Vieira]** fazia um festival de dança e capoeira, e esse festival aconteceu durante três anos aqui na Escola de Dança. Então alunos e pessoas de fora faziam esse festival, e dentre as ações desse festival, nós tivemos durante dois anos a presença de Denise Jeferson, da Escola de **[Alvin Ailey]**, em Nova York. E durante esses dois anos, Denise Jeferson abria uma seleção para se conseguir uma bolsa de estudos lá na Escola de **[Alvin Ailey]** em Nova York. Então muitos alunos foram saindo da Escola de Dança pra ter esse bolsa na escola de **[Alvin Ailey]** durante um ano, então essa parceria foi fantástica! Também dentro dessa parceria trouxemos **[Peter Jones]**, bailarino, enfim, coreografo, que abriu também oficinas, enfim... No **[NEAB]**, tivemos o professor Ubiratã, Jaime**[Sodré]**, enfim, realizamos várias atividades. E fizemos também dentro do **[NEAB]**, no fim do ano, eu fazia, o arrastão dançante, o quê que era esse arrastão dançante? Era uma junção de grupos, seja de percussão, seja grupo afro, professores de dança afro, nós vínhamos para aqui pra Escola de Dança, e tínhamos um aulão, uma aula aberta que era no estacionamento da Escola de Dança, o professores davam aula em conjunto, com vários percussionistas, e montávamos um palco, aqui fora no estacionamento, onde os grupos se apresentavam, e antes disso a gente saia em cortejo pela orla, daqui. Isso tem registrado. Isso foi muito importante porque começou a cultura negra...Mas uma tentativa da cultura negra adentrar nessa Escola de Dança.

**D.N.:** Na sua fala eu localizo experiências que eu chamo de “descaminho” na pesquisa. São professores que geralmente tem buscado outros caminhos, que não dentro da Universidade para aproximar esses saberes da cultura popular da Universidade. Em 2001 a gente tem o projeto de Reconstrução Curricular onde se abre como perspectiva, o estudo das diversidades e das identidades. Diversidades, no entanto, pode ser tudo. Você acha que dentro dessa perspectiva, as danças afro e danças populares, porque elas não se tornaram, ainda, componentes curriculares nos módulos formativos dessa Universidade?

**E.S.:** Bom, quando se fala da Reforma Curricular... Antes da Reforma propriamente dita ser instituída nós tivemos várias reuniões, eu me lembro que era aqui onde agora

é o colegiado, eu fui chamada e fui convidada, eu e Alba, então era reuniões, né? Eu acho isso importante. Eram reuniões onde tinha... Era separado... O departamento de prática e o departamento de teorias, então eu estava inserida no departamento de práticas, tinha a professora Lia Rodrigues, a professora Carla Leite, Bethe Grebler, Alba, é... Quem mais? Meu Deus... Deixa eu ver se me lembro... Tinha outra, agora não vem em mente aqui. Eu tenho até hoje alguns relatórios, que Lia quem organizava isso, que era quem tava na ponta. E se discutia essa questão de como se fazer essa reforma, enfim, eram discutidos isso, e não sei, a coisa foi indo, foi indo... né? Teve várias reuniões, enfim, parou... Não entendi muito bem. É... A partir daí eu fui chamada para atuar antes até mesmo do professor Fernando Passos. Quando a reforma começou, acho que o professor, eu não tenho certeza, mas o professor Fernando Passos estava fora, acho que ele retorna, e o currículo já estava começando a ser implementado...

**D.N.:** ... A ser implementado.

**E.S.:** Exatamente... E eu lembro que Antrifo, ele disse: “não... Vamos! Me chama novamente, pra eu poder atuar na graduação.”

**D.N.:** Dentro do currículo oficial.

**E.S.:** Oficial.

**D.N.:** Maravilha!

**E.S.:** Isso! Isso aconteceu. Que era a questão que a professora Suzana Martins e Sérgio Souto falavam dessa questão de ter... Aí foi colocado o nome desse módulo “diversidade, identidades...”

**D.N.:** É. Identidades e Diversidades.

**E.S.:** Isso! Né? O quê que aconteceu? Eu na verdade fui, assim... Eu fui a primeira pessoa a está nesse novo currículo, aplicando o novo currículo, porque ele tinha professor substituto pra isso, tinha, Vânia (Oliveira), professor Pitanga, vieram depois, entendeu? E quando me chamaram... Ai vamos! Vamos sentar, vamos ver de que forma atuar, mas o seguinte, eu acho que a Escola não entendia como era essa cultura. Primeiro, tinha muita dificuldade de ter o tambor em cena. Esse entendimento, eu acho que não é só colocar e dizer, “não, a Lei 19.639...” Não, é preciso de um entendimento, de uma reflexão sobre o que que essa cultura adentrando na Escola

precisa? Precisa dos instrumentos, das ferramentas que são necessárias para dar o suporte para que a coisa possa realmente acontecer. Então, imagine, a diversidade que tem essa cultura negra, que existe na cultura negra, na dança negra. Eu dava aula... Era assim: eram vários professores, então, eles davam terça e quinta, duas vezes na semana, e algumas vezes uma vez na semana, com a carga horária de uma hora e meia, porque era mais ou menos a hora né? Tem intervalo, os alunos não chegam no horário, enfim, então eu tinha necessidade de...Pra esse entendimento, para com os alunos, eu tinha que trazer uma parte de teoria, não era só botar os alunos para balançar o corpo, pra se movimentar, não... É fundamental pra que o aluno tenha entendimento do que seja essa cultura negra que se fale da parte histórica, que no continente africano existe cinquenta e quatro países, são duas mil etnias, dois mil dialetos e mil línguas, e de que região se formou essa cultura baiana, foi da África ocidental? Meridional? Então é necessário! Então, eu acho que é isso que é preciso entender, é preciso compreender que não é só movimentar o corpo.

**D.N.:** Então você acha que na compreensão do estudo de dança que tem interesse em compreender a cultura afro, em entender a cultura negra na Universidade é importante que essas danças, elas dialoguem também com os processos críticos analíticos, com os processos do estudo do corpo e processos criativos, essa tripartite ela é importante porque ela vai além do ensino de passos e coreografias, tô certo?

**E.S.:** Isso. Perfeito. Veja só, porque eu mesmo citei... Na época não houve entendimento não, viu? Sobre essa questão do professor Fernando Passos, na época não. Agora que sim, mas na época não. Porque era assim, estudo do corpo lá, processos criativos lá, e críticos e analíticos cá. Eram grupos de professores, tinha um líder, para coordenar, claro, é evidente, é necessário, e quando Fernando Passos vem pra esse módulo, entendeu? Coordenar, ele começa, Fernando Passos, ele começa a ir fazer a aula, a assistir. Ai ele fala assim, “Edileusa, sua aula não tem só a preparação corporal, não é a dança negra, não está separado processo criativo e não está separado a questão...”

**D.N.:** da crítica analítica...

**E.S.:** Entendeu? Ai ele começa a perceber que a dança é isso! Qualquer professor que atue nesse contexto sabe disso, entendeu? Ai Fernando Passos percebe isso ai ele diz “não... esse módulo nós começávamos 8 horas da manhã e terminávamos às

13 horas da tarde”. Era estudos do corpo, critica analítica, processos criativos. A coisa ia... Porque você sabe que a cultura negra é isso. Não se separa.

**D.N.:** Não se fragmenta.

**E.S.:** Exatamente!

**D.N.:** Deixa eu te perguntar uma coisa, a gente compreende que houve esse momento. Eu participei, eu fui aluno, durante essa reforma e inclusive fui seu aluno. A gente teve uma perspectiva muito positivista da inclusão de fato, mas me parece que alguns anos depois da vinda de Fernandinho, de novo, essas coisas voltaram para seus lugares e permaneceram dialogando apenas dentro dos seus grupos de pesquisa. Atualmente a UFBA está abrindo, pela primeira vez na história, de concurso público, um concurso que coloca duas vagas específicas para professores das danças populares e danças indígenas e danças afro-brasileiras. Você acha que essa inserção atualmente ela já é reflexo dessa reivindicação desses atores que estão há anos propondo e que não foram ainda reconhecidos, até então, como formadores de saberes dentro dos currículos?

**E.S.:** Olha. É... nada é isolado. Nada. Nada é isolado. Eu sempre faço um paralelo com o ritual do candomblé, com os alabês, os ogãs de faca, que tem sua função, as yalorixás, é um conjunto que vai somando. É um somatório, não é mágica. Então, quando o professor **[Clyde Morgan]**, quando Edva Barreto, quando o grupo **[Odundê]**, que pra mim foi um movimento de resistência aqui nessa Escola, que começa a questionar. O grupo **[Odundê]** conseguiu isso, ele começa a pressionar e questionar esses padrões que existiam, impostos pela Escola, pelo currículo da Escola, a essas pessoas, a esses corpos baianos que estão dialogando com a cultura, o **[NEAB]**, entendeu? Então alunos... Era uma época que tinha uma levada de alunos que lutavam, você mesmo, Soiane, Vânia, entendeu? Então pra mim é um conjunto de tentativas e agora mais ainda com a lei 10.639, atualizada com a lei onze mil, seiscentos e....quarenta e cinco

**D.N.:** quarenta e cinco.

**E.S.:** Isso! 11.645, que inclui a cultura indígena, a obrigação, a inclusão, da cultura africana e da cultura indígena nos currículos não só obrigação em função da lei. As comunidades começam a pressionar. A Escola vai fazer sessenta anos. Precisou levar

sessenta anos para Escola abrir um concurso específico para essa questão da cultura negra e da cultura indígena.

**D.N.:** Então me diz uma coisa, Edileusa. Muito importante a sua fala para a minha pesquisa, e para todo o movimento. Qual é o lugar da dança afro e da dança popular, hoje, na academia?

**E.S.:** Qual é o lugar?

**D.N.:** O lugar.

**E.S.:** Bom, o lugar devido eu posso dizer, o lugar que deve estar, tanto a cultura indígena, quanto a cultura negra, é o lugar onde está a cultura ibérica. Nós não queremos.... Eu me lembro da época do **[NEAB]**, quando eu fiz uma exposição, e coloquei vários tecidos do *Ilê Aiyê*, ai disseram que a Escola estava se transformando numa escola de cultura negra. Não! A gente quer igualdade de oportunidade. A gente quer igualdade, claro! Se a professora vai falar do *pliê* e do *grand battement*, precisamos falar da capoeira, do bumba meu boi, entendeu? E é esse lugar. É esse lugar que Escola de Dança da UFBA precisa entender e que ainda não entendeu. A Escola de dança da UFBA tem uma resistência. Por isso que eu falo que eu, Edileusa Santos, Sueli Ramos, Tânia Bispo, Lêda Ornelas, nós somos resistência. Imagine, na década de oitenta nós...Meninotas... Menina entrando na Escola onde... Sabe? Onde minha bunda! Queriam negar minha bunda. A professora dizia que eu não ficava no *relevê* porque minha bunda era grande. Quando eu dava aula de dança negra, geralmente os alunos queriam no horário de meio dia, os tambores? Como os tambores incomodam essa escola. Como esse tambor incomoda essa escola. Agora nós estamos com esse problema de racismo. Essa questão... Não sei se faz parte, aqui, eu falar.

**D.N.:** Faz parte sim, porque a gente compreende academia como um lugar do direito, da garantia do direito. A gente reconhece que mesmo antes da lei que defende cotas, nós estamos brigando há muitos anos pela alteridade e pelo respeito às diferenças, e muito me admira que em pleno século XXI, em 2016, a gente ainda passe por questão de racismo. Mas, nós temos lei que garante né? Garante que a gente seja protegido. Como lidar com essa questão de ainda se ter acusação de racismo dentro do ambiente acadêmico, numa Escola da UFBA?



**E.S.:** Então, eu entendo quando você coloca assim, “2016 ainda se tem...” Tem sim gente! Sempre teve! Sempre teve! As pessoas vêm essa cultura como uma cultura inferior. Uma cultura, simplesmente exótica, simplesmente... os nossos turbantes, os nossos cabelos, e os nossos cantos, o nosso jeito de se expressar, incomoda. Hoje, a gente não pode dizer mais... Hoje tem um mito de que o Brasil não é um país racista... Agora estamos, né... Eu acho, que... Não é ótimo... Claro que não é ótimo. Mas, eu prefiro assim, porque você tomar chibatada, virtual na calada da noite, é complicado, mas agora as pessoas estão colocando pra fora. Tá tudo... acho que é Xangô que diz que.... O nosso pai Oxalá que tá... Mas Xangô tá... A justiça tem que vir, e a justiça, né? Então, estamos imagine... são sessenta anos gente, sessenta anos. É igual a lei dez mil e poucos, porque na verdade não é só pra escola de dança, né? A gente sabe que acontece isso em toda a UFBA, né? Há relatos, denúncias, entendeu? De racismo, da cultura não adentrar nessas Escolas, então é difícil.

**D.N.:** Um dos dados vindo da pesquisa...A única faculdade que não dá “nome aos bois” de fato, que não dá nome a disciplina é a Escola de Dança da UFBA. A Unicamp propôs ali na década de oitenta, junto com outras universidades brasileiras, ela tem formado, professores que atuam no Brasil inteiro. Pernambuco é um lugar que já garantiu duas disciplinas com equivalência de carga horária, que chama **danças** tradicionais do Nordeste, com a preocupação de mapear a inclusão dessas danças populares do Nordeste dentro de um diálogo visto como construção dos saberes. Porque a UFBA ainda não deu um nome a essa disciplina? O quê está faltando pra gente assumir que essa Escola precisa de assumir enquanto Escola Brasileira, baiana e escola também de proponentia danças de matriz africana, e de cultura negra, nesse país?

**E.S.:** eu acho que o quê a Escola precisa é o quê está acontecendo agora (risos).

**D.N.:** A gente está dentro né? Do movimento, né? Então a gente nem tem ainda uma reflexão, um juízo de valor ainda específico. Eu me considero uma pessoa da proponentia de dança africana, porque na cultura popular que eu proponho, eu trago os maracatus, trago os samba de roda, trago os jôngos...

**E.S.:** Tudo.

**D.N.:** Estamos numa batalha que não é minha só, não é sua só, mas a gente reconhece e muito as vozes desses atores, que trouxeram a duras penas, toda essa

formação e foram vocês inclusive que influenciaram a minha própria pesquisa e prática. Quando eu sai da UFBA e fui pra Funceb, é ali que eu acho chão fértil para desenvolver métodos. Espero que a gente possa de fato está colaborando pra ressignificar esse lugar e tornar digno, e dignificar o trabalho que já foi construído. Então na verdade não é mais uma reivindicação aqui e agora, é trazer essas vozes pra dentro dessa discussão. Tá? Muito obrigado pela tua fala, e eu queria que você fechasse com uma fala sua.

**E.S.:** Eu agradeço a você por essa oportunidade de tá colocando meu pensamento, as minhas experiências aqui na Escola de Dança. E fico feliz por esse seu objeto de estudo, é muito importante sua pesquisa. É muito importante! Você não tem dimensão da importância que tem a sua pesquisa. Eu te agradeço, muito, muito, muito. Eu acho que quando...Não sei se respondi a coisa do “Ah, porque quando Fernandinho...”. Aqui na Escola, quando as coisas, só pra fechar um pouquinho, porque vou lá na frente e atrás eu não respondi. Quando Fernando, e parte daquele grupo ali, vendo que a coisa estava indo, o **[NEAB]**, quando começou, o **[Odundê]** quando estava vendo que descobriu. Descobriu não, revelou uma dança contemporânea com esse referencial da cultura negra, tá na hora de abafar colocar no lugar, o que é isso? Tá na hora de... Vamos cortar aqui. Já foi demais. Você entendeu? Então todas as tentativas, quando estava tendo corpo, volume.

**D.N.:** Elas foram...

**E.S.:** Ai vinham e pá...

**D.N.:** Mas a gente resiste, porque a gente tem raiz.

**E.S.:** Com certeza. Temos os orixás.

**D.N.:** Muito obrigado, minha querida.

**E.S.:** Obrigada você.

## APÊNDICE 2 - QUESTIONÁRIO ESTRUTURADO COM PERGUNTAS SEMI-ABERTAS

**ELOÍSA DOMENICI – Professora de Dança da UESB - Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia**

Questionário respondido em 11 de julho de 2016.

1 - O concurso que você fez da Escola de Dança da UFBA foi para professor de Dança Popular?

**Resposta ED:** O concurso foi para Estudos do Corpo com ênfase em Danças Populares Brasileiras.

2 - Em que período e por quanto tempo exerceu docência nessa instituição?

**Resposta ED:** Trabalhei na Escola de Dança da UFBA de outubro/2004 até dezembro/2008, em atividades de ensino, pesquisa e extensão.

3- Sobre questões curriculares, a partir da proposta dos modulo formativos que indicam o estudo das Diversidades e Identidades, como você compreende a inclusão das Danças Populares?

**Resposta ED:** Penso que as chamadas “danças populares” (termo ao qual tenho críticas) precisam continuar sendo trazidas para os currículos dos cursos universitários em Dança, como já ocorre na Unicamp desde 1985 e em algumas outras universidades. Isso precisa acontecer fora do rótulo de “danças folclóricas”, porque essa abordagem não cria aproximação, mas, pelo contrário, aprofunda o distanciamento. É um conhecimento que precisa ser integrado ao currículo. Fiz essa discussão em um artigo em coautoria publicado na revista inglesa *Research in Dance Education*.

4 - Dentro da perspectiva de ensino das Danças Populares na proposta curricular da Escola de Dança da UFBA como foi o seu processo de ensino?

**Resposta ED:** Atuei por dois anos no módulo no componente curricular Estudos do Corpo do módulo Diversidades e Identidades. Nesses componentes tive dificuldades para adaptar o trabalho a grupos de mais de 40 estudantes. O trabalho mais efetivo se deu no componente curricular Laboratório de Corpo e Laboratório de Criação, no qual, numa turma pequena, desenvolvemos um trabalho de pesquisa de linguagem com o material das corporalidades do Bumba-Boi, da Capoeira e do Candomblé em solos, duos e trios.

Meu processo de trabalho com essas corporalidades é baseado, não na cópia de movimentos, mas em que o estudante busque fazer uma recriação desses movimentos por meio de sensações, que são provocadas por metáforas e imagens. Esta metodologia está amplamente descrita em minhas publicações.

5 - O que representa politicamente e esteticamente, para a comunidade de Dança, o concurso que foi realizado recentemente que abriu vagas para estudos do corpo com ênfase em danças Populares Brasileiras, Indígena e Afro-Brasileira?

**Resposta ED:** Salvador é uma cidade com uma população de 85% de negros e um sem número de tradições culturais. A Escola de Dança da UFBA precisa, a meu ver, dialogar mais com essas tradições. Sem dúvida é uma opção política, além de estética.

### APÊNDICE 3 - QUESTIONÁRIO ESTRUTURADO COM PERGUNTAS SEMI-ABERTAS

**DANIELA MARIA AMOROSO – Professora da Dança da UFBA - Universidade Federal da Bahia**

Questionário respondido em 20 de julho de 2016.

1- O concurso para docente que você fez para ingresso na escola de Dança da UFBA foi para professor de Dança Popular?

**Resposta DA:** O concurso que fiz para professora adjunta em 2010 foi aberto sob o título Estudo de Processos Criativos em Dança com ênfase em Dança e Tecnologia. Durante a defesa do meu memorial, fase final do concurso, me lembro que uma das perguntas era exatamente sobre como conciliar a área do concurso (mais direcionado a minha pesquisa de mestrado) com a especialidade adquirida no doutoramento, ou seja, os estudos de dança voltados para as danças das culturas locais. Bom, defendi a ideia da complexidade e da necessidade de inter-relacionar os saberes numa época em que o cartesianismo acadêmico já tinha deixado provas de sua insuficiência. Apesar da minha felicidade em ter sido aprovada e ter de algum modo justificado minha entrada no então Departamento de Teoria e Criação Coreográfica, extinto em 2012, estou certa de que a ênfase no título dos concursos faz toda diferença. Não fosse meu mestrado em Política Científica e Tecnológica, muito dificilmente estaria na Escola de Dança haja visto que as danças populares antes desse último concurso de 2016 não tinham ainda sido eleitas como uma das especialidades nos concursos da nossa Escola. Algo que talvez você não saiba, Denny, é que em 2005, antes de vir fazer meu doutorado na UFBA, orientado pela professora Suzana Martins, prestei um concurso na Escola para professora assistente no Departamento de Práticas e Técnicas Corporais intitulado: Estudos do Corpo com Ênfase em Técnicas e Performances da Dança, passei em terceiro lugar e me lembro quando a professora Leda Muhana assistiu minha performance do concurso na qual reconfigurei um trabalho de Danças Brasileiras, como chamava na UNICAMP (de onde eu vinha) e me avaliou com notas bem generosas. Depois, em 2010, quando entrei de fato, Dulce me disse com um sorriso largo: 'o que é do homem o bicho não come!'. Então, apesar do meu caminho cheio de voltas à procura de brechas, entrei. No entanto, sou contra esses 'détours' quando sabemos que os estudos das danças populares são importantíssimos numa Escola localizada na cidade Salvador, uma capital cultural e

histórica do Brasil. E isso não tem nada a ver com o turismo não, estou falando de gestos e passos que são tesouros culturais e que constituem um saber-fazer de dança. Bem, mas isso já é outro assunto...

2 - Sobre questões curriculares, a partir da proposta do novo currículo (2004) e dos módulos formativos que indicam o estudo das Diversidades e Identidades ao segundo ano do curso, como você compreende as possibilidades de inclusão dos estudos das Danças Populares nesse contexto?

**Resposta DA:** Entendo assim: essas duas palavras Diversidades e Identidades, quando compreendidas no contexto político brasileiro no qual o PPP estava inserido na época (2009-2011) abrem sim um bom caminho para o trabalho com as danças populares, no entanto, é uma menção indireta, genérica demais. Do meu ponto de vista, ainda não se configura como um posicionamento político claro sobre a importância das culturas locais para um discente de dança, falta normatividade, falta 'dar nome aos bois'...Sabe por que digo isso? Porque não vejo as danças populares sendo enclausuradas em um semestre ou dois do curso de Dança da UFBA, esse é um eixo de conhecimento que pode estar disponível aos alunos durante todo o curso, inclusive nos diferentes módulos de Estudos do Corpo, Estudos de Processos Criativos e Estudos Críticos Analíticos. Eu te pergunto: com que ferramentas uma aluna vai fazer uma análise crítica da dança de Antônio Nobrega? Com as ferramentas mais diversas, é claro, mas especialmente com ferramentas adquiridas no estudo das danças populares. É aí que está o Xis da questão, conhecimento de causa, envolvimento e respeito caminham juntos na formação de um profissional. Porque senão, a gente incorre no equívoco das hierarquias dos saberes, como por exemplo, exigir que um trabalho de criação em danças populares tenha os mesmos parâmetros estéticos que uma obra de ballet ou de dança moderna. Esse tipo de comparação é bem comum quando não se tem um conhecimento indexalizado, quando não se conhece os valores estéticos da cultura local.

3 - Dentro da perspectiva de ensino indicados pela proposta curricular da Escola de Dança da UFBA como você vem desenvolvendo o seu processo de ensino?

**Resposta DA:** Nesses seis anos de Escola, lecionei no curso noturno e no diurno e

fui professora em Estudos de Processos Criativos (noturno e diurno), Estudos do Corpo (noturno e diurno), Estudos Críticos Analíticos (diurno) e bem no início estive na disciplina optativa de Danças de Caráter. Em sala de aula, tenho um princípio: sou mediadora de conhecimento. Então é claro que sei do tamanho da minha responsabilidade enquanto professora e o quanto de aulas já preparei pra poder entrar numa sala de graduação e de pós-graduação mas, apesar disso tudo, cada aluna é um mundo e respeito todos os mundos. Numa aula pratica, eu convido e depois discutimos horários, peço licença para tocar cada uma delas porque para mim o toque significa muito, às vezes a imagem corporal não equivale ao que o corpo executa concretamente, então o toque ajuda a trazer essa concretude. Numa aula teórica, procuro o sentido das discussões a partir do retorno das alunas, ou seja, há de fazer sentido para elas. Coisas pequenas, mas que fazem diferença quando não se acredita mais naquele modelão de aula na qual o professor chega e começa a falar sem parar como se fosse a voz da verdade. Ou uma aula pratica de pura cópia de movimentos. Não acredito nisso, pelo menos não na Universidade. Você pergunta sobre o processo de ensino, então vamos lá. Em Estudos do Corpo, venho trabalhando com uma combinação de técnicas de corpo: a capoeira angola, o samba e a *release technique*. Então, no corpo tem uma combinação de força/luta/jogo, fluidez/sensualidade/redondo e a estrutura osso/músculo/mínimo esforço. Me autorizo a trabalhar a organização de corpo com o apoio do chão em sequencias que relacionam as estruturas articulares para criar espaços nas articulações e especialmente aquecer as cinturas escapular e pélvica e a coluna vertebral. Isso porque a capoeira angola por ter sua ginga no nível médio e toda transferência de peso executada com joelhos flexionados e coluna côncava, há uma sobrecarga na região lombar que frequentemente se traduz em dores nessa região. E, por ter inversões, das mais simples como o rabo de arraia até as mais complexas como as bananeiras, exige uma força suplementar nos braços, o que também sobrecarrega a cintura escapular. Então, para não causar lesões ou excesso de esforço, faço uso de uma boa hora de exercícios de chão. Essa combinação também permite que as alunas se sintam autônomas e conscientes de que precisam se cuidar para poder passear pelas diferentes técnicas, algo comum na nossa área. Algumas sequencias de capoeira são repetidamente treinadas para que alcancem alguma fluidez na movimentação, um princípio que vem da própria capoeira Angola, pelo menos da movimentação do mestre com quem aprendi (Jogo de Dentro). Trabalho, a partir do samba (de roda e

também carioca), exercícios rítmicos com os pés, sequencias em nível alto que enfatizam a pélvis, cintura e plexo solar no sentido de dar tridimensionalidade a essas estruturas. Em deslocamento, procuro desafiar as alunas na organização corporal pés/bacia/ombros especialmente no 'miudinho' e no passo em contratempo. Um princípio de movimento derivado das rodas de samba e que exploro com as alunas é o giro; é um trabalho delicado porque envolve a repetição, o desequilíbrio e muitas vezes o enjoo. Não abro mão de trabalhar dança e canto ao mesmo tempo, ou seja, sempre aprendemos uma cantiga da cultura popular, às vezes para o exercício final de aula, às vezes no início, às vezes para fazermos uma sequência. E por fim, procuro sempre trabalhar a improvisação, ou seja, dar o momento das alunas improvisarem no contexto da aula e particularmente acho esse processo muito especial porque é quando fica explícito a tomada de consciência do corpo em relação aos novos códigos, aos novos jeitos de dançar apreendidos em sala, fico sempre mexida com isso porque para mim é como uma criança aprendendo a andar. Bem...já em estudo de processos criativos, as exigências são de nutrir um imaginário sobre as danças a serem trabalhadas no semestre. A última experiência foi sim sobre a capoeira e em parceria com a professora Lara.

4 - O que representa politicamente e esteticamente, para a comunidade de Dança, o concurso que foi realizado recentemente que abriu duas vagas para estudos do corpo com ênfase em danças Populares Brasileiras, Indígena e Afro-Brasileira?

**Resposta DA:** Uma conquista. Significa ter conquistado a legitimidade acadêmica no âmbito da nossa Escola e como a Escola de Dança da UFBA é referência nacional, sabemos que as repercussões serão valiosas. Para nós de dança, significa que o jeito de dançar e todo conhecimento envolvido nas danças populares é de interesse da nossa Escola e que essas profissionais que entram agora terão um lugar de representatividade, inclusive, é claro, estética. O caldeirão está esquentando. Vale lembrar que uma conquista não é ganha somente numa batalha, toda uma história de abrir os caminhos já foi feita e me sinto parte disso por ter sido orientada por Suzana Martins que tem um trabalho lindo sobre a dança de Yemanjá Ogunté e por ter sido também professora das duas mestras que entraram. Isso me dá uma sensação de estarmos 'juntas', de compor um time, de pertencer a um coletivo com causa, é motivador. Isso significa dizer que temos todas uma grande responsabilidade que é a



de colocar para frente os estudos das danças populares, cada uma à sua maneira e vinculadas ao mesmo tempo. Então, dentro dessa área de conhecimento da dança já tem a diversidade, não é mesmo?

5 - Sobre o GPDACCO – Grupo de Pesquisa em Dança, Cultura e Contemporaneidade, quais são as perspectivas de ampliação de campo de pesquisa sobre as Dança Populares brasileiras e como o grupo vêm desenvolvendo estes estudos na academia?

**Resposta DA:** O GPDACCO é recente enquanto grupo registrado no CNPq, ocorrido no segundo semestre de 2015 um pouco antes de sair para o pós-doc, no entanto, nasceu em 2011 quando dei início ao GEDACCO - Grupo de Estudos em Dança, Cultura e Contemporaneidade. Estava bem interessada na época na pedagogia dos mestres e mestras populares e tive duas bolsistas, Quênia Silva e Carolina Bastos, no projeto de extensão que previa oficinas de quatro mestres aqui na Escola e tinham elas um plano de trabalho com ações de observar, participar e registrar as oficinas desses mestres para sistematizar e refletir no sentido de imbuir a nossa prática de professora de dança com as pedagogias que são populares visto que esses mestres convidados não atuavam em universidades e nem no ensino formal mas sim nos seus contextos tradicionais. Tivemos nesse projeto o Mestre de Capoeira Angola: Jogo de Dentro; o Mestre de danças Maranhenses: Tião Carvalho; o mestre de bateria: Ênio Bernardes; e a mestra do Maracatu Nação Porto Rico: Joana. Tínhamos atividades quinzenais que incluíram leitura de textos e análise de vídeos relacionados às danças populares, laboratórios práticos, apresentações de danças como a de Carolina Laranjeira que dançou especialmente para o GEDACCO e discussões. Éramos um grupo de cinco com algumas outras cinco flutuantes. Nessa perspectiva, as alunas e alunos estavam cada vez mais interessados porque afinal de contas isso fazia muito sentido para eles, falar sobre o samba de roda enquanto disparador para processos de criação, análise de obras de dança a partir de elementos das danças populares... me lembro que quando Carolina Laranjeira dançou, as alunas ficaram curiosas em saber sobre o estado corporal e sobre o aquecimento que Carolina demonstrava. Ela explicou fazendo que o aquecimento era todo feito a partir do passo do trupé do mergulhão do Cavalo Marinho. Então questões cruciais dessa área de pesquisa e que ainda carrego comigo foram pontuadas ali naquele momento. Falamos bastante sobre

o embranquecimento das danças quando assimiladas pela classe média, da crítica à necessidade de se 'limpar' as danças populares para chegarem aos palcos, dos corpos bilíngues de Jane Desmond...enfim práticas e conceitos sendo colocados na mesa com as alunas da graduação. Para mim, algo que não quero deixar de fazer apesar da sobrecarga de trabalho que uma atividade como essa demanda.

No ano passado, tivemos uma injeção de ânimo enorme com a chegada da professora Lara Machado, para mim especialmente por tê-la conhecido em Campinas em 2003. Fui, na verdade, aluna de Lara em uma das disciplinas de danças brasileiras na Unicamp e conheci um projeto dela muito importante que se chamava Arteiros da Dança que acolhia dançarinos e capoeiristas em laboratórios com a capoeira regional como linguagem de base e situações de jogo corporal como disparador de improvisação. Convidei Lara para participar do grupo e hoje estamos juntas nessa empreitada. Toda a experiência dessa professora, dançarina e criadora vem sendo somada no intuito de remexer o terreno. No início do ano, tivemos a primeira jornada de estudos do GPDACCO com foco na pesquisa de campo e sua importância para processos de criação que se preocupam com as danças populares.

Ainda temos muito que fazer no sentido de um grupo de pesquisa como, por exemplo, outras jornadas de estudos, publicações e projetos de pesquisa. Sambemos! As perspectivas são de continuidade e de cada vez mais mobilizar o alunado para as pesquisas do Mestrado em Dança no sentido de criar conexões entre a graduação e a pós-graduação, de fomentar discussões que fortaleçam a área de dança com processos relacionados às danças populares, e algo muito caro para mim que é refletir e questionar o modo como mastigamos as teorias de dança e de cultura que nos chegam, o objetivo nesse ano de 2017 será de a partir de trabalhos práticos que pensem as danças populares levantarmos questões que são nossas, ou seja, que se configuram como emergência das nossas práticas e assim, tentar encontrar um movimento de sinergia entre prática e teoria, menos colonizado, menos importado e mais indexalizado.

## APÊNDICE 4: QUESTIONÁRIO ESTRUTURADO COM PERGUNTAS SEMIABERTAS

**LARA RODRIGUES MACHADO – Professora de Dança UFBA - da Universidade Federal da Bahia**

Questionário respondido em 15 de julho de 2016.

1 - O concurso para docente que você fez para ingresso na Escola de Dança da UFBA foi para professor de Dança Popular?

**Resposta LM:** Vim transferida para a UFBA da UFRN, não fiz concurso.

2 - Sobre questões curriculares, a partir da proposta do novo currículo (2005) e dos módulos formativos que indicam o estudo das Diversidades e Identidades ao segundo ano do curso, como você compreende as possibilidades de inclusão dos estudos das Danças Populares nesse contexto?

**Resposta LM:** Chego na Escola de Dança em 2013. Mesmo como coordenadora no ano de 2015/2016 não percebi essa mudança no currículo, por falta de vivência.

3 - Dentro da perspectiva de ensino indicados pela proposta curricular da escola de dança da UFBA como você vem desenvolvendo o seu processo de ensino?

**Resposta LM:** Tenho desenvolvido desde 2013 aulas de Estudos dos Processos Criativos III e IV, Prática em Grupo e Estudos do Corpo III e IV. Em todos os componentes aqui citados o olhar para a história do indivíduo e para a busca de uma ancestralidade tem sido uma forma de relacionar-se em sala de aula com os diferentes grupos de alunos nesse período.

Tendo o componente Curricular “Estudos do Corpo III” como o primeiro a ser realizado nessa lista acima vivenciada, cuja ementa propõe "Estudo de técnicas corporais que contribuam para o aprimoramento do dançarino, aliando subsídios teóricos que possibilitem refletir criticamente sobre o treinamento corporal para a dança e suas especificidades, destacando as relações entre corpo e cultura", acredito que o aluno desenvolva a partir dessa experiência e leve adiante no decorrer de seus aprendizados a prática da investigação corporal individual relacionada a sua realidade cultural e ainda se disponibiliza ao desafio das descobertas corporais ao despertar o interesse pela pesquisa de campo.

4 - O que representa politicamente e esteticamente, para a comunidade de Dança, o concurso que foi realizado recentemente que abriu duas vagas para estudos do corpo com ênfase em danças Populares Brasileiras, Indígena e Afro-Brasileira?

**Resposta LM:** Uma oportunidade.

5 - Como vem desenvolvendo a proposta do grupo IREPÓ e onde essa proposta de pesquisa se localiza na atual estrutura curricular da escola de dança da UFBA?

**Resposta LM:** O Grupo de Dança Contemporânea da Escola de Dança Da UFBA-GDC, em 2016 abarca o trabalho desenvolvido pelo Projeto IREPÓ. Esse Projeto partiu da realização de um trabalho artístico inspirado nas obras esculturais de Deoscóredes Maximiliano dos Santos, Mestre Didi, para um grupo específico de estudantes de graduação em dança. Essa proposta foi fruto das reflexões desenvolvidas por um grupo de trabalho composto por Profa. Dra. Livre Docente Inaicyr Falcão, colaboradora da Universidade Estadual de Campinas, Profa. Dra. Lara Rodrigues Machado, Docente da Escola de Dança da UFBA, Profa. Mestra Conceição Castro e Profa. Marli Sarmento estudiosa do movimento expressivo na dança.

Desenvolvido na Escola de Dança da Universidade Federal da Bahia em janeiro de 2014, tem como metodologia empregada, O JOGO DA CONSTRUÇÃO POÉTICA, desenvolvida pela docente desta Instituição de Ensino, *Profa. Dra. Lara Rodrigues Machado*, Coordenadora do respectivo Projeto.

Atualmente esse Projeto tem a ele vinculado duas pesquisas de iniciação científica - PIBIC 2015, e três trabalhos de iniciação a pesquisa do Programa Permanecer 2014 /2015 – PROAE. No ano de 2015 produziram-se artigos científicos apresentados em Eventos diversos sobre o tema da obra artística ONÁ METÁ resultado desse processo de trabalho com trajetória de 14 apresentações artísticas até o presente momento.

Em abril desse ano de 2016 o IREPÓ foi convidado a participar do FESTIVAL INTERNACIONAL DE TEATRO ARKHÉTYPOS, na Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Na Programação do Evento o trabalho artístico de dança Onà Metá apresentou-se em diálogo com a MESA TEMÁTICA sobre Fronteiras entre Teatro, Dança e Ritual com as professora Dra. Luciana Lyra (UERJ) e Dra. Lara Rodrigues

Machado (UFBA), além de apresentações de artigos dos alunos do IREPÓ com Mediação do Prof. Dr. Robson Haderchpek.

PROCESSO DE TRABALHO: A proposta metodológica O JOGO DA CONSTRUÇÃO POÉTICA, Tese Doutoral de *Lara R. Machado* desenvolvida junto ao grupo de alunos no Projeto Irepó propõe a prática do jogo e dança na cena, fomentando o próprio jogo entre os corpos dos intérpretes, tudo em torno de uma “construção poética”. Fruto desse processo surgiu um trabalho artístico que identifica o mito como fator fundamental na inspiração criativa dos intérpretes. A metodologia focada na questão da identidade do aluno, no resgate das tradições culturais afro-brasileiras e no processo artístico pedagógico das atividades cotidianas, por meio de técnicas corporais, pesquisas de campo e laboratórios de interpretação culminou com a elaboração criativa das cenas, até sua finalização em roteiros de espetáculos nesse caso, inspirados nas esculturas míticas de *Mestre Didi* e o contexto que as envolvem. Entre o material estudado pelo grupo apontamos o documentário *de Pierre Verger Mensageiro ENTRE DOIS MUNDOS* e o vídeo ARTE NA ESCOLA (BR). MESTRE DIDI: ARTE RITUAL, 2006 realizado pela TV SENAC. Este último tomado como base para o entendimento dos princípios contidos na obra de *Mestre Didi*, pode oferecer aos intérpretes o contato com a fala do artista e com sua experiência criativa e religiosa, por meio de entrevista documentada.

Dessa forma, os intérpretes tiveram a oportunidade de descobrir caminhos para estudos e pesquisa no universo da cultura afro-brasileira em diálogo com a contemporaneidade, despertando ainda mais o interesse pela pesquisa de campo. Foram realizadas visitas à comunidade-terreiro de orixás, de matriz africana nagô, ILÊ AXÉ OPÔ AFONJÁ, que tem reconhecimento público, dentro e fora do Brasil, convive com diferentes projetos sociais e um cotidiano que reflete as influências míticas do espaço. Visitou-se também a comunidade-terreiro ILÊ ASIPÁ, espaço relacionado ao culto dos ancestrais, os *Eguns*, criado em 1980 por *Mestre Didi*, *Alapini* porta-voz de sua herança ancestral africano-brasileira, um dos principais sacerdotes de origem africana no Brasil. Nesse recinto são zelados os antepassados da linhagem ASIPÁ e aqueles ancestrais trazidos da África.

Com as visitas aos espaços religiosos, os intérpretes, puderam tomar conhecimento sobre temas mitológicos, que dão sentido aos rituais, significando e ressignificando a cultura afro-brasileira, tanto para os ancestrais ali homenageados, quanto para as

novas gerações que buscam compreender as inter-relações da comunidade, a transmissão da história dessa tradição e o celeiro inspirador de *Mestre Didi*.

O processo criativo, consequência desse caminho percorrido pelas pesquisas de campo, deu-se por meio de experimentações corporais, depoimentos, reflexões, descrições e registros áudio visuais no apanhado de todos esses momentos para a construção do trabalho artístico de dança ONÁ METÁ.

Com o desenvolvimento desse Projeto em seus desdobramentos acreditamos ter oferecido a oportunidade de descortinar pesquisas que incorporam a pluralidade cultural brasileira, por meio das histórias individuais e dos movimentos tradutórios de matrizes encontradas nas mais diversas manifestações populares por todo o país, por meio de estudos referentes a rituais, às formas de comunicação tradicionais, os processos de criação e experiências estéticas em diálogo com a oralidade, memória e cultura brasileira buscando contribuir com as linguagens cênicas na contemporaneidade.

Dessa forma, a partir de uma concepção filosófica de focar a Cultura na criação artística, com a natureza humana, a tradição e história de cada um, pela via da dança, do canto, das imagens, as orientações desdobram-se na realidade de cada orientado no contexto da contemporaneidade.

Por meio dos estudos do processo criativo e trabalho artístico ONÁ METÁ, procuramos junto ao grupo de alunos, pensar a produção acadêmica em arte corpo e cultura e seus desdobramentos e atuações nas áreas de pesquisa, ensino e extensão na arte e na educação, nos processos contemporâneos de criação cênica e fruição estética entre tradições e oralidades e suas possíveis traduções. A pesquisa realizada nesse período auxiliou na construção de novos conhecimentos no campo das artes, especialmente na investigação da dança, contribuindo para fomentar discussões diante da escassa bibliografia e processos de criação no contexto acadêmico sobre conceitos estéticos e ideológicos alicerçados na questão negro-africana e na cultura popular brasileira.

Nessa busca de possíveis diálogos entre o corpo do dançarino e sua cultura encontramos nosso grande desafio e extremamente enriquecedor para o processo artístico do indivíduo na busca de suas memórias. Produzir arte com essas

aspirações, reconhecer nossa ancestralidade, compreender melhor nosso corpo, rememorar nossos mitos e rituais esquecidos na sociedade brasileira, propôs consequentemente, a revalorização de nossa identidade cultural.

6 - Sobre o GPDACCO – Grupo de Pesquisa em Dança, Cultura e Contemporaneidade, quais são as perspectivas de ampliação de campo de pesquisa sobre as Dança Populares brasileiras e como o grupo vêm desenvolvendo estes estudos na academia?

**Resposta LM:** O GPDACCO nasceu do encontro das pesquisadoras líderes do Grupo Daniela Amoroso e Lara Rodrigues Machado na Escola de Dança da UFBA com intuito de dar continuidade aos estudos e pesquisas sobre matrizes estéticas na cena contemporânea e mediações culturais e educacionais em dança. Em nossos processos de trabalhos a criação em dança no contexto específico das culturas tradicionais, urbanas e rurais são alicerçadas pela pesquisa de campo, que representa um procedimento metodológico e de validação etnográfica.

Atualmente pesquisadores e orientandos alunos de graduação e pós-graduação integrantes do Grupo de Pesquisa em Dança Cultura e Contemporaneidade se reúnem semanalmente para estudos práticos e teóricos em diálogos nas diferentes atividades propostas pelo Grupo. Em fevereiro de 2016 o GPDACCO realizou a *Jornada de Estudos* na Escola de Dança da UFBA, propôs discussões e reflexões em vários campos, como: antropologia, artes cênicas, dança, gênero, cultura e belas artes.

## APÊNDICE 5 - QUESTIONÁRIO ESTRUTURADO COM PERGUNTAS SEMIABERTAS

**CONCEIÇÃO CASTRO – Professora de Dança aposentada da UFBA -  
Universidade Federal da Bahia**

Questionário respondido em 20 de setembro de 2016.

1 – Na pesquisa em curso pude verificar que até o início do Projeto de Reconstrução Curricular iniciado em 2004 pela Escola de Dança da UFBA, as danças populares foram ensinadas sob a batuta das “Danças Folclóricas” geralmente como disciplina optativa e permaneceram praticamente até os dias de hoje sendo oferecidas, segundo o antigo currículo da Escola, e no atual existe ainda uma certa exclusão dessas danças como normatividade no novo currículo. Fale sobre a sua experiência com essas danças na Instituição e qual a relevância desses estudos para os cursos de graduação atualmente?

**CC** - Oi Denny, como lhe prometi aqui estou com suas questões sobre o currículo dos cursos de Dança. Antes de começar a responder gostaria de fazer uma pergunta: Qual ou quais as distinções que você faz ou está fazendo entre danças folclóricas e danças populares (afro brasileiras e indígenas). Isto é fundamental para o entendimento da sua proposta de trabalho.

**Resposta CC:** Vou iniciar informando que a disciplina **DANÇAS FOLCLÓRICAS** no antigo currículo estava dividida em danças folclóricas I e II. A primeira nunca foi optativa, era uma disciplina obrigatória tanto no currículo de dançarino quanto no de licenciatura. A optativa era a dança folclórica II. Ainda sobre a exclusão referida por você na pergunta, quero destacar o parecer e a resolução que determinava os currículos mínimos até o documento substituto de 2004 que aprovou as diretrizes curriculares para os cursos de dança. O parecer nº 641/71 e resolução de 19 de agosto, ambos de 1971 do Conselheiro Clovis Salgado, destacavam a importância da dança moderna, dança clássica e da dança folclórica para um curso superior polivalente. Neste sentido podemos observar que este parecer já se preocupava com o estudo da cultura popular e sua preservação e difusão. Lamentavelmente não se observam o mesmo no documento das diretrizes de 2004. Outro ponto importante a



destacar seria a inclusão das danças populares nos estudos das disciplinas criativas, da composição coreográfica e nos estudos de História da dança.

Denny, eu aluna do professor Rolf Gelewski participei de algumas aulas onde estudávamos danças populares e montávamos essas danças na disciplina coreografia em grupo I. Assim podemos argumentar que estudar as danças populares e ou folclóricas podem estar inclusas nos componentes curriculares como conteúdo obrigatório ou isolada como componente curricular separado. Isto é, e pode ser desde que definidos nos projetos pedagógicos ou definidos nas ementas desses componentes curriculares. Também cumprido pelos professores responsável pelo componente. É bom lembrar Denny, nenhum currículo dar certo se seus professores não trabalharem dentro daquela concepção e em trabalho coletivo.

**Posso concluir que as danças populares nunca foram excluídas totalmente dos currículos dos cursos de dança da UFBA pelo tempo que lá estive como discente e docente daqueles cursos. O que concordo com você é que naquela instituição nunca tiveram a pesquisa, estudo e relevância que merecem.**

2 – No documentário “Quem te viu, quer te vê” (Jorge Silva 2015), você se refere a uma proposta de currículo elaborada para inclusão das Danças Populares na Escola. Por que este currículo não foi aprovado ou considerado pela instituição na época da sua elaboração?

**Resposta CC:** Observando nosso quadro discente que ingressavam nos cursos de dança no final da década de 1970 e na década de 1980 oriundos dos cursos livres de dançado Sesc, alunos do professor King, e aqueles que traziam no seu corpo, sua história familiar, uma cultura genuinamente brasileira onde sobressaia uma influência da cultura africana e ou indígena, entendi a inadequação à linha de trabalho que nosso currículo era marcado.

Aqui faço um parêntese destacando que nossos cursos de dança nasceram sob a influência estrangeira e mais marcante ainda da dança alemã. A primeira diretora que veio para nossa escola foi a profa. Yanka que nas suas coreografias nunca perdeu de vista nossa cultura e posteriormente Rolf que ficou por mais tempo e como já lhe disse no outro item olhou para nossas danças. Diante dessa observação propus ao departamento de Teoria e Criação Coreográfica no início da década de 1980 o projeto

**ESTUDO DOMOVIMENTO NA DANÇA AFRO BRASILEIRA**, resultando desses estudos o grupo de dança **ODUNDÊ**.

Acompanhando minhas preocupações propus o curso de **BACHARELADO EMDANÇAS POPULARES** que apesar de aprovado na unidade foi inviabilizado na Câmara de Ensino de Graduação e posteriormente, como recurso, no antigo Conselho de Coordenação. O preconceito com o popular com o folclore sempre estiveram presentes e nunca tiveram um espaço garantido no meio acadêmico. Suas características espontâneas dificilmente foram aceitas pela ciência a não ser no aspecto teórico onde o pensador reflete sobre o inusitado, vamos dizer o curioso. O que acompanhamos quase sempre na academia é a palavra RESGATE ao se apropriar da cultura popular nos estudos do folclore. Em relação a essa questão Gustavo Côrtes, no livro *Rituais e Linguagens da cena* diz:

**“Na pesquisa artística, os elementos tradicionais, culturais, folclóricos podem ser transformadores ou serem transformados nos processos de criação de uma obra artística numa dialética que ao mesmo tempo nutre e é nutrida pela tradição”.**

Pensar desta forma é nunca perder de vista a cultura popular, as tradições folclóricas cujas danças se enraízam nos corpos dos dançarinos e que se perpetua, na medida do possível mantendo esta tradição viva. Seja por herança familiar, ou por grupo social às vezes grupo religioso e quase sempre pela oralidade, pela repetição assim a tradição é mantida. O aluno dos cursos de dança que trazem essas informações, muitas vezes ancestrais, nos seus corpos precisa de espaços para expressar essa realidade. Daí a importância do estudo dessas danças nos cursos de graduação tanto no aspecto técnico, coreográfico, dramático e criativo.

3 – A partir do Projeto de Reconstrução Curricular (2004) que propôs a mudança de uma estrutura curricular disciplinar para uma proposta de currículo modular transdisciplinar a Escola estabeleceu os estudos das Diversidades e Identidades como um dos eixos centrais formativos. É nesse contexto que desde 2005 pesquisadores e docentes das danças populares vem tentando estabelecer oficialmente o ensino dessas danças em seus planejamentos de curso. Finalmente em 2016 aconteceu o primeiro concurso para docentes para atuar no campo dos

estudos do Corpo com ênfase em Danças Populares, Indígenas e Afro-Brasileiras. Reconhecendo que esta é uma reivindicação de professores, pesquisadores, artistas e praticantes dessas danças que estiveram atuando na Escola mesmo antes do projeto de reconstrução, qual a importância desse concurso para a implementação e oficialização desses conhecimentos no currículo da Escola e para a comunidade da Dança em Salvador?

**Resposta CC:** A proposta de Reconstrução Curricular veio atender as novas diretrizes curriculares que indicava exatamente essa troca, no lugar de um currículo disciplinar fragmentado, um currículo modular transdisciplinar, oportunidade que foi incluído, como você salienta, os estudos das diversidades e identidades como eixo central formativo. Sem dúvida esse foi um trabalho importante para nosso currículo entretanto eu já estava aposentada e não sei como foi feita sua implantação.

Respondendo a sua pergunta específica sobre a importância do concurso, quero deixar claro meu entendimento sobre essa questão. Denny, para mim a qualificação docente, a presença do professor especialista é importante para a docência em um curso superior porém isso só é pouco, não garante o trabalho modular, transdisciplinar que contempla os estudos das diversidades e identidades como eixo central formativo. Isso só é garantido com um trabalho coletivo, com um planejamento conjunto de grupos de docentes e respeito aos conteúdos definidos para cada módulo.

Este é meu entendimento sobre as novas diretrizes curriculares da qual fiz parte como integrante da Comissão de Especialista do Ministério da Educação e não vai aqui nenhuma crítica a reforma dos cursos de dança da UFBA nem como foi implantado, nem tampouco como está sendo administrado pelo colegiado dos cursos da UFBA. Destaco mais uma vez que estou aposentada desde 2005 e estive fora dessa reforma e da implantação desse novo currículo.

## APÊNDICE 6 - QUESTIONÁRIO ESTRUTURADO COM PERGUNTAS SEMIABERTAS

**AMÉLIA VITÓRIA DE SOUZA CONRADO – Professora de Dança/Educação da UFBA - Universidade Federal da Bahia**

Questionário respondido em 23 de julho de 2016.

1 - Qual a importância do ensino das Danças Populares no ensino superior e como você compreende a trajetória desses estudos na escola de Dança da UFBA?

**Resposta AC:** Começo com outra questão! Como pode ser formado um profissional em dança numa universidade pública brasileira e baiana, sem se apropriar dos saberes e conhecimentos da sua cultura de base, ou seja, aquela que é constituída de uma memória de relevância histórica, de ações vivas de forte significado social e que resiste a promover uma consciência política e cultural daquilo que somos, fazemos e almejamos enquanto grupos humanos numa dada realidade? É perseguindo essa importância que entendo que no ensino superior numa universidade pública, a(s) dança(s) popular(es), explicando que, defino no singular, sendo o conceito aglutinador que identifica uma forma particular de expressão e pertencimento e no plural, a diversidade das formas e manifestações de sua existência, assim, precisam ocupar um lugar de prioridade na formação dos professores e dançarinos.

Pois, necessitam tais profissionais em processo de formação, apreender e difundir um conhecimento de danças e manifestações que são heranças artísticas e culturais originárias de referências étnicas e culturais, cujas poéticas, trazem no corpo narrativas, subjetividades, histórias, memórias, ritmos, coreografias, tempos que constituem um arcabouço incomensurável de informações rítmicas, gestuais, míticas, dramáticas que motivam criação, inspiração, pesquisa, maneiras de ensinar, capazes de promover novas formas de elaboração de discurso artístico-poético e político, porque são ricas de significados, políticas porque transcendem e resistem às inúmeras formas de repressão, exclusão e recalque.

A importância de tudo isso é permitir àqueles (as) pelos quais trocamos a experiência do fazer artístico, seja pelo ensino, pesquisa e produção de arte entrar em contato com uma maneira sensível, responsável, comprometida e profunda pela possibilidade de reflexões do que somos, como somos, o que gostamos, sentimos e o que desejamos. Partir assim de motivações que exercem um significado singular, local para então, atingirmos o global.

Em síntese, o papel dos profissionais de dança em formação é o de viabilizar um conhecimento significativo para a sociedade de forma a elevar a cultura da mesma em relação a este fazer. Considero que a trajetória de pesquisas acadêmicas realizadas no Programa de Pós-Graduação em Dança neste exato momento, tem

alcançado uma “quebra de corrente”, na medida em que, começam a surgir pesquisas voltadas aos estudos das Danças Populares, Afro-brasileiras fundamentadas naquilo que é extraído do interior dos grupos que realizam, promovem, criam e difundem este campo singular de conhecimento de arte e cultura e por isso, detém uma forma específica de entendimento, pelos fatores e condicionantes que lhes foram impostos pela repressão e recalque, fazendo emergir, uma maneira excepcional de reinvenção das bases.

Para isso é imprescindível um aporte epistemológico e metodológico capaz de explicar essa outra forma de fazer, que é contextual e jamais, caberiam explicações por uma via científica que representa exatamente, quem as negou e nega, quem as condenou e condena, quem discriminou, combateu e ainda continua fazendo duramente.

A relação existente entre interesses das ideologias dominantes e ciência branco-europeia, ocupou-se no decorrer da história de criar falsas teorias que influenciaram na formação da mentalidade social, onde por muito tempo, apesar dos grupos discriminados, saberem que estas, não eram verdadeiras, mas a imposição, seja através de leis, dos aparelhos ideológicos do estado, seja pela ação do grupo que exerce o poder, promoveu sequelas irreparáveis para ambos os lados, onde um pensa ser “superior” e o outro, “inferior”. Mas a luta e resistência política e cultural dos grupos oprimidos que mesmo inferiorizados, se articulam e combatem, através de estratégias e nunca se deixaram abater, é chegado um momento em que tais teorias já não se sustentam, porque são inverídicas e, portanto, perdem o poder de representação social, de status quo. Então, chegamos a este momento!

2 - O que representa politicamente e esteticamente, para a comunidade de Dança, o concurso que foi realizado recentemente que abriu vagas para a área de conhecimento dos Estudos do Corpo com ênfase em Danças Populares Brasileiras, Indígena e Afro-Brasileira?

**Resposta AC:** O concurso da Escola de Dança da UFBA na área de conhecimento “Estudo do Corpo com ênfase em Danças Populares Brasileiras, Indígena e Afro-Brasileira” representa uma resposta e resultado vitorioso da luta e ação dos movimentos organizados no Brasil e na Bahia, principalmente, o negro e indígena que vêm, incansavelmente, trabalhando para uma mudança de mentalidade e ações cotidianas da população brasileira no que se diz respeito à compreensão crítica da nossa formação enquanto sociedade, em relação à contribuição do negro e índio na história, do entendimento de como o racismo e a discriminação racial, permanecem entranhadas e se reproduzindo nos setores estratégicos de formação humana, citando as escolas e universidades, o que temos que eliminar, pois, as consequências são terríveis.

Pensando o lado da Escola de Dança da nossa universidade pública, mantida pelos impostos de todos os cidadãos e portanto, esta deve trabalhar em prol, atendendo ao que a população necessita para aumentar seu nível de educação, arte e cultura, acredito que na medida em que ela autoriza e realiza o concurso para tal especificidade de dança, reconhece primeiro, o fosso em que ajudou a construir, ou

seja, uma escola elitizada, o que ressalto que perdeu muito com tal postura, perdeu seu status social, representatividade e fragilizou o papel do exercício público pela e para a comunidade.

Mas as lutas pelos estudantes de dança, professores, pesquisadores, ativistas, simpatizantes que desejam ter direito a ver o conhecimento de sua base étnica e cultural negra e indígena presente no ensino superior, tem crescido e transformado o cotidiano da universidade, seja pela conquista de leis de seus direitos, seja pela inclusão das cotas raciais, seja pela busca à formação de seus pares em nível qualificado de formação, entre outros, que vem adentrando com resistência, esse lugar importante que forma opinião, mentalidade e conhecimentos.

Todavia, a realização do Concurso pela Escola de Dança da UFBA é um marco histórico na Bahia, no Brasil pois, tal instituição inaugura um novo momento, referendado pelo número simbólico e qualidade daqueles profissionais que se submeteram ao concurso nas várias etapas e sobretudo, do alto nível de exigência que o referido certame de provas os exigiu, onde memorial, prova escrita, apresentação artística performativa, prova didática, de títulos, tudo isso, revelou o quanto, esses profissionais vêm avançando em estudos e pesquisas em dança popular, afro-brasileira e indígena, das possibilidades didático-metodológicas para o ensino recriado ou não das mesmas, do quanto tais conteúdos oferecem à produção contemporânea de arte, numa outra forma de entendimento do ser no mundo. Contudo, há de se reconhecer que a universidade pública ainda tem muito que aprender com as culturas orais. Mas reconheço que o resultado do Concurso público é vitória de ambos os lados e superação, caminho de mudança.

## APÊNDICE 7 - QUESTIONÁRIO ESTRUTURADO COM PERGUNTAS SEMIABERTAS

**RICARDO BARRETO BIRIBA - Professor de Dança/Artes Plásticas da UFBA - Universidade Federal da Bahia**

Questionário respondido em 27 de julho de 2016.

1. Qual a importância do ensino das Danças Populares para a comunidade da dança no ensino superior e como você compreende a trajetória desses estudos na escola de Dança da UFBA?

**Resposta RB:** Pensar em estudo e pesquisa em artes, seja na dança, teatro, música, artes visuais, cinema, literatura, performance ou qualquer outra no âmbito da educação e da academia é inconcebível sem estudos aprofundados sobre a nossa própria história, sobre a nossa arte, sobre o nosso corpo individual, coletivo, social, político e ancestral. É através do conhecimento de si mesmo que podemos conhecer melhor o outro, portanto a importância da inclusão destes saberes, as danças populares, estaremos possibilitando ao educando, dançarino e professor de dança em formação, uma mutação profunda no papel do artista e do educador, pondo em prova um sentimento singularmente intenso da responsabilidade social.

O artista é ele um fator de mutação social, e sobre a rubrica das manifestações populares e que estão nas nossas bases, estaremos vivenciando modalidades agregativas da consciência corporal, social, estética e política na formação profissional deste profissional. Sem estas bases estaremos cada vez mais vulneráveis e fragilizados, abalados pelas formas pedagógicas verticalizantes, que tentam impedir abordagens que potencializem o autoconhecimento.

Então, Cursos de licenciatura em dança que negam estes conhecimentos em seus currículos, demonstram o perfil político do seu corpo docente, que embasado por pedagogias excludentes, difundem e promovem formas disfarçadas e superficiais sobre o estudo do corpo.

Na minha trajetória na Escola de Dança da UFBA, como estudante do Curso de Especialização em Coreografia, 1992, convivemos com diariamente com estas estratégias. Lidamos com preconceitos de muitos professores e o silêncio de alguns colegas, diante de nossas propostas e questões de pesquisa nas formulações da obra coreográfica, a partir das manifestações populares brasileiras. Estes professores, não as entendiam como dança, classificando-as “folclore”, como forma de nos diminuir.

Uma visão estigmatizada, na tentativa de nos excluir como estudante sem procedência ao que eles entendiam como dança. Podemos classificar estas estratégias como epistemicídio de saberes negros, populares e indígenas.

Fundamentamos estas afirmativas, ao estudar o perfil da Escola de dança da UFBA, quanto às abordagens que tratam das danças populares nas dissertações desenvolvidas em seu programa de Pós-Graduação, que, não raro, o grau de aprofundamento, sobre o estado da dança nesse contexto, detém-se muito mais aos aspectos estéticos, formais, cênicos e suas comparações com estruturas do pensamento artístico europeu, negando as bases fundantes do pensamento filosófico da nossa cultura de base. As metodologias empregadas estão muito mais voltadas para estudos semióticos, fenomenológicos, neurológicos, sem aporte crítico, político, antropológico, e uma análise do estado social das danças em questão e sua intervenção de forma concreta na conjuntura do pensamento científico e acadêmica da Escola de Dança da UFBA.

2 - O que representa politicamente e esteticamente, para a comunidade de Dança, o concurso que foi realizado recentemente que abriu vagas para estudos do corpo com ênfase em danças Populares Brasileiras, Indígena e Afro-Brasileira?

**Resposta RB:** Sobre o último concurso, Estudos do Corpo com ênfase em dança popular, afro e indígena se configura como resultado parcial proveniente de intensa luta da comunidade da dança, em particular da nossa comunidade negra, que na história, estes lugares nunca foram por nós ocupados, uma conquista e um reconhecimento da luta por estes ideais. Porém é perceptível à comunidade, que, trata-se de um reconhecimento precário, forçado, obrigatório e que foram necessários meio século para consolidar este reconhecimento.

É vergonhoso ter que estudar a própria história de forma obrigada, é deprimente conviver em espaços de arte e educação, na Bahia, sobretudo em centros de formação de professores, que o estudo da arte e da história cultural negra, indígena e popular estejam em componentes curriculares por questões de obrigatoriedade das leis federais, estaduais e municipais.

**Ricardo Biriba - Professor e pesquisador em danças populares brasileiras**



## APÊNDICE 8 - QUESTIONÁRIO ESTRUTURADO COM PERGUNTAS SEMIABERTAS

**MARILZA OLIVEIRA DA SILVA – Professora de Dança da UFBA - Universidade Federal da Bahia**

**Questionário respondido em 14 de julho de 2016.**

1 - O que representa politicamente e esteticamente, para você e para a comunidade de Dança, o concurso que foi realizado recentemente que abriu vagas para estudos do corpo com ênfase em danças Populares Brasileiras, Indígena e Afro-Brasileira?

**Resposta MO:** Considero a assunção e inclusão das danças populares brasileiras no currículo da escola de dança da UFBA como um reconhecimento tardio, se pensarmos na construção histórico-cultural do nosso povo e na própria estruturação curricular da referida escola, com destaque para as técnicas de dança moderna.

Algumas iniciativas e esforços ocorreram desde a gestão de Yanka Rudzka, que não demonstrou envolvimento com a religião do candomblé, mas introduziu em algumas de suas criações aspectos da dança dos orixás, sem transpor os movimentos, lendo-os a partir de seu olhar estrangeiro. A presença de Clyde Morgan, de Neuza Saad, de Mestre King e do Odundê também foram significativas, mas não suficientes para que as danças populares (indígena e afro), expressões particulares e integradoras do cotidiano do brasileiro, sem desmerecer as de matriz ibérica, que certamente têm a sua relevância, principalmente quando identificamos o lugar da hibridez que ocorre entre essas culturas em suas práticas coletivas, fossem consideradas e incluídas como componente curricular no curso de graduação em dança.

Percebo que o momento político atual, motivado por pessoas e instituições que combatem o racismo e o preconceito, sugere uma democracia plurirracial e pluriétnica assentada de forma real em questões que contemplem igualmente os indígenas e afrodescendentes. Nesse sentido, a Escola de Dança da UFBA não deixaria de se incluir nesse processo transformador. Admite, finalmente, o quanto é fundamental que as danças populares estejam presentes e pulsantes no seu espaço de direito. Nessa tomada de consciência, de mudança de pensamento e de reconhecimento da riqueza dessas culturas.

Sinto-me privilegiada em fazer parte desse novo momento pelo qual a Escola de dança da UFBA atravessa, certa de que os diálogos a serem estabelecidos serão de extrema fertilidade e crescimento mútuo. Trazer para o lado de dentro uma história construída e vivida do lado de fora, fortemente ancorada, principalmente na herança cultural africana com a estética das suas danças, ritmos, cantos...e validá-la como saber, é muito mais que uma conquista. É um direito!

2 - Sobre questões curriculares, a partir da proposta dos modulo formativos que indicam o estudo das Diversidades e Identidades, como você compreende a inclusão das Danças Populares, Indígenas e Afro-Brasileiras nessa Instituição?

Resposta MO: A resposta 1 contempla esse questionamento. Vale ressaltar que não podemos trabalhar com temas concernentes a afrodescendência, sem estudarmos, discutirmos e refletirmos sobre identidade, diversidade, gênero, racismo, preconceito, autonomia, política...e dialogarmos com outras áreas de conhecimentos e módulos, como estudo crítico analítico e outros.

## APÊNDICE 9 - QUESTIONÁRIO ESTRUTURADO COM PERGUNTAS SEMIABERTAS

**VÂNIA OLIVEIRA – Professora de Dança da UESB - Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia**

Questionário respondido em 17 de julho de 2016.

1 - O que representa politicamente e esteticamente, para você e para a comunidade de Dança, o concurso que foi realizado recentemente que abriu vagas para estudos do corpo com ênfase em danças Populares Brasileiras, Indígena e Afro-Brasileira?

**Resposta VO:** 60 anos de existência. E, após 60 anos de fundação, um lado da porta se abre para que pela entrada principal possam ser apresentadas possibilidades que levarão a reflexão sobre a lacuna causada pelo etnocentrismo. “Tempo, tempo, tempo, Tempo...!” Esta é uma conquista de lutas iniciadas por Mestre King, pelo Grupo ODUNDÊ, por Clyde Morgan, Yanka, Nadir Nóbrega, Edileusa Santos, Tânia Bispo, Leda Ornellas, Sandra Santana, Bebê, outros e outras profissionais, mestres e mestras que tentando fazer da Escola de Dança da UFBA um espaço democrático do saber, inseriram, mesmo que tenha sido pela via do contrabando, os elementos das Danças de Matrizes Africanas, Indígenas e Populares em suas práticas e efetivas atuações na instituição e realizaram trabalhos de afirmação do corpo negro com um corpo-negro-político-provocado-transformador. O que comemoro é existência destas referências que sempre irão me motivar a permanecer no caminho para alcançarmos equidade da proliferação e valorização dos saberes e conhecimentos possibilitando também compreender a dança a partir da diversidade e diferença, pois nossas culturas são propulsoras de conhecimentos, e, são conhecimentos.

Mesmo que de maneira tardia considero que a Escola de Dança da UFBA está mais uma vez se reconfigurando. É nesse contexto de mudanças e novas configurações que proponho o pensar a dança. Esta liquidez e trocas nos permite analisar a dança a partir do estudo do corpo levando em consideração que somos compostos por identidade de gênero, de classe, de raça, de nacionalidade, de religião entre tantas outras, todas são móveis que se transmitem conforme as influências das culturas e dos espaços em que estamos inseridos. Não é possível pensar a dança sem

considerar o corpo que dança e seus contextos, “não existe dança se não houver primeiro o corpo.” (MILLER, 2005, p. 68).

2 - Sobre questões curriculares, a partir da proposta dos modulo formativos que indicam o estudo das Diversidades e Identidades, como você compreende a inclusão das Danças Populares, Indígenas e Afro-Brasileiras nessa Instituição?

3 - Dentro da perspectiva de ensino dessas danças, a partir das possibilidades que atualmente a escola oferece como proposta curricular, como pretende incluir esses estudos?

**Respostas VO:** CONSIDERO QUE ESTA RESPOSTA ATENDE AS QUESTÕES 2 E 3 DESTE QUESTIONÁRIO, MEU IRMÃO.

Realizando um estudo que considere a dança em todas as suas vertentes permitindo: uma proposta de pesquisa que considere o corpo em toda sua completude, favorece a ampliação da pesquisa sobre corpo e movimento no âmbito da dança, dando espaço manifestações populares e étnicas e propõe a não linearidade dos estudos sobre o corpo na dança considerando o contexto em que esta imersa levando a uma percepção da dança associada ao contexto social que gera um corpo-contexto em evolução constante;

Um estudo que dê conta da diversidade existente no campo dança, sem a homogeneização e ou inferiorização das expressões terá que contemplar as análises de cada movimento relacionando-os aos corpos-intérpretes e contexto. Ao ser considerado o corpo e contexto a dança passa a ser considerada como propulsora de processos cognitivos de um indivíduo. A ampliação da pesquisa em dança sugere a substituição da pergunta “O que é dança?” “Para quem a dança?” Onde será necessário considerar o indivíduo com seus marcos culturais e por consequência a sua diversidade e diferença. Considerando o corpo, a intenção, os detalhes, a expressão, a dança como um reflexo simbólico que expressa e constrói sentidos através de movimentos corporais.

Pensar a dança a partir das diferenças é ampliar as possibilidades de conceitos que podem ser atribuídos a ela saindo do virtuosismo e do acúmulo de habilidades técnicas corporais, dando espaço à “escuta” do corpo, suas sensações e seus contextos. Compreendo que estes fatores também constroem o movimento,

possibilitando um autoconhecimento e uma pertença de si mesmo que irá reverberar no seu modo de pensar, agir e estar na sociedade. Os resultados serão corpos criativos que estarão sempre buscando caminhos para acessar o próprio corpo que é diferente do outro corpo (MILLER, 2005), mas igual na capacidade de dançar. O corpo dar o lugar para o “corpo-ser”, na perspectiva dos estudos culturais. É o resultante das reivindicações identitárias, partidas de manifestações simbólicas. Essa cultura por não constituir um todo unitário, pode ultrapassar fronteiras e se firmar em suas diferenças, de forma a assumir sua alteridade.

Na esteira dessa proposta/ação não há certezas, mas, sim, possibilidades para se desviar de uma pedagogia intitulada como tradicional em dança. Desse modo, sigo de uma forma respeitosa, chamando a atenção para os equívocos epistemológicos, políticos e metodológicos trazidos por uma "pedagogia tradicional em dança" que não considere a diversidade cultural, o corpo e suas múltiplas referências e, por conseguinte, considerando que as novas visões sobre o corpo e sobre os processos educacionais nos possibilitam novas ações, metodológicas, para ensinar a dança articulada a conceitos como corpo, cultura e sociedade. Tendo como compromisso social e pedagógico o trabalho referendado pela LDB 10639/03 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) que preconiza por intervenções pedagógicas, sobretudo nas áreas da História e Arte, ligadas a valorização das "motrizes africanas". Desse modo, considero que as minhas reflexões têm como intenção colaborar com essa questão educacional.

## APÊNDICE 10 - DEPOIMENTO ABERTO SOBRE O PROJETO DE RECONSTRUÇÃO CURRICULAR DA ESCOLA DE DANÇA DA UFBA

**BETH RANGEL – Professora de Dança da UFBA - Universidade Federal da Bahia**

Depoimento concedido em 11 de agosto de 2016.

### ***Transgressão ou Mudança***

Assim como em 2001, hoje quinze anos depois, também como coordenadora do Curso de Licenciatura em Dança da UFBA, me pergunto o que significou o processo de reconstrução curricular da Escola de Dança? Tenho a dizer que vivenciamos um processo significativo de mudanças, alimentado por motivações internas, cobradas pela comunidade da Escola, como externas, que convocavam uma maior atenção, a demandas da sociedade assim como um alinhamento de conhecimentos produzidos na contemporaneidade.

Neste quesito, a UFBA vinha e vem, cada vez mais e mais, reagindo positivamente a essas convocatórias, trazendo para si a responsabilidade de coordenar processos coletivos de elaboração de programas e projeto institucionais, que se proponham a dar respostas às escutas e demandas da sociedade. Sem dúvida, o fluxo é crescente, e a onda de mudanças e transformação social não tem como retroceder. Por isso, a sociedade contemporânea carece, social e profissionalmente, de corpos sujeitos, pensantes, críticos, criativos e proativos.

Em retrospectiva narramos que assumindo o desafio, bem como seu papel histórico, a Escola de Dança estabeleceu em 2001 o marco inicial de uma proposta piloto, que formalizou o início de uma experiência de ensino-aprendizagem de caráter transdisciplinar, ponto de partida de ampla revisão curricular, a partir de novos paradigmas educacionais apontados pelo MEC a serem adotados pelos Cursos de Licenciatura em UFBA.

Desde então temos vivenciado na prática um projeto político pedagógico que reafirma e traz um pensamento de educação e arte que tem sintonia com a contemporaneidade e que compreendem a relevância da mudança. Neste sentido

foram repensados conteúdos e metodologias, e principalmente o entendimento da necessidade de atitudes que envolvem um fazer inter e multidisciplinar tendo professores, como mediadores deste processo. Busca-se ainda que o reconhecimento aos estudantes, como sujeitos de direito de uma educação pública e de qualidade, apontem indicadores de potencialidades específicas e demandas do contexto social em que se inserem.

Este projeto de Reconstrução Curricular para o Curso de Licenciatura em Dança da UFBA, em atendimento às diretrizes do Ministério da Educação/MEC, foi aprovado, em setembro de 2004, pelo Conselho de Ensino de Graduação, tendo desta forma, permanecido inalterado durante 25 anos, desde a última reforma universitária em 1971.

Em continuidade, foi aprovada em 2009 a implantação do projeto para o Curso Noturno, ampliando assim a Licenciatura em Dança para atendimento de um público diferenciado. Esta proposição foi desenvolvida sobre as mesmas bases epistemológicas e textos legais que orientaram o projeto do Curso de Licenciatura em Dança Matutino, já em curso desde 1956.

Neste viés de uma atualização do pensamento educacional, os currículos dos Cursos de Licenciatura em Dança e de Bacharel da UFBA vêm sendo referenciados por novas perspectivas pedagógicas frente à complexidade do contexto em que nos inserimos. O projeto pedagógico adotado está fundamentado prioritariamente, no sujeito e no ambiente, devendo-se considerar a realidade cultural do aluno, o que oferecerá uma contextualização aos conteúdos e métodos, apresentados nas ementas.

Nestas últimas décadas estudos vêm apontando para que a compreensão do sujeito seja entendida como natureza e cultura. Assim, em um fluxo de trocas entre corpo-sujeito e ambiente-contexto, pretende-se que um aja no outro, e ambos modifiquem o conhecimento.

A abordagem da dança, seja como experiência estética ou como processos de educação, no projeto em pauta, traz o entendimento da complexidade do corpo, incluindo a natureza que herdamos, enquanto matriz geneticamente estabelecida, e a que adquirimos por via do desenvolvimento individual, a partir de interações com o ambiente, quer de forma voluntária, quer de forma involuntária. Deste modo configura-se a dança como um discurso do corpo, compreendida como totalmente biológica e

totalmente cultural.

Novas Resoluções oriundas do MEC têm cobrado atenção, para a formação e constituição do cidadão, em especial em cursos de formação de professores, em relação a temas e questões, a exemplo dos Direitos Humanos, de Matrizes Culturais Africanas e Indígenas, da Educação Ambiental. Em sentido ampliado – estes vêm sendo integrados como conhecimentos estruturantes e com isso tecidos juntamente ao eixo básico, integrado por conhecimentos específicos da área do curso a que se refere.

Em se tratando do currículo dos Cursos de Dança, nosso desafio tem sido evitar a fragmentação e a visão disciplinar no tratamento de questões fundamentais ao indivíduo, ao contexto cultural e à sociedade contemporânea. Encarando como alicerces estruturantes e basilares esses estudos, a compreensão sobre Direitos Humanos, Matrizes Culturais Africanas e Educação Ambiental nem se enquadrar, muito menos se esgotar em uma única disciplina, como ainda serem tratadas por um único especialista, com visões reguladoras, tendendo na maioria das vezes para a criação de um pensamento unilateral e dominante. Com isso entender transversalidade, complementaridade de conhecimentos, bem como o conceito de educação integral e emancipatória têm sido princípios prático-conceituais, que temos percorrido cada vez mais, no sentido de lidar e contribuir para maior inclusão cognitiva, com reverberações para o campo cultural, social e político do alunado, jovens e adultos, que se constituem no público prioritário da UFBA e da Escola de Dança.

Do ponto de vista da organização curricular, o projeto pedagógico, é compreendido como uma estrutura aberta, onde um corpo de conhecimentos específicos e diversificados são organizados sob a forma de módulos e laboratórios. Esse conjunto se efetiva nos componentes curriculares que estruturam a matriz pedagógica do Curso de Dança.

Os conhecimentos dos componentes curriculares básicos estão distribuídos nos dois primeiros anos do curso e organizados em cada um dos quatro semestres: em três módulos: Estudos do Corpo, Processos Criativos e Críticos Analíticos, que são trabalhados simultaneamente por mais de um professor, trazendo competências específicas e diversificadas aos estudos demandados e desenvolvidos. Os módulos e laboratórios do ponto de vista pedagógico propiciam um campo de prática, reflexão



crítica e criação artística e pedagógica que aproxima e articula professores e alunos, sendo (in) formados pela e para a pesquisa, seja ela artística ou acadêmica, em torno de um fazer coletivo.

Como podemos acompanhar na matriz curricular do Curso de Dança, quadro curricular em anexo, para cada ano, especificamente, tem-se um tema disparador dos processos de ensino-aprendizagem atuando como norteadores da ação inter e multidisciplinar a seguir: 1º ano, contemporaneidade; 2º Ano-identidades e diversidade e 3º e 4º anos – prática do ser cidadão enquanto profissional, enquanto educador e artista.

Nos temas contemporaneidade, identidades e diversidade é dado maior enfoque às questões da relação corpo e cultura, trabalhados em todos os módulos propondo nesta situação um exercício prático-investigativo e analítico-reflexivo, exercitando assim a relação do corpo sujeito com os contextos e culturas que os represente.

Em quinze anos de trabalho, observa-se que este currículo, com itinerários multirreferenciais, cobra um compromisso dos seus professores, a atuarem como articuladores e mediadores de interesses e expectativas, na perspectiva da socialização dos seus saberes, em direção a uma educação emancipatória, assim como dos estudantes envolverem-se em um processo dialógico de construção do seu conhecimento.

A relevância da mudança traz um desafio constante para a educação superior, de ter agentes nos seus quadros de docentes, com competência para dialogar e atender a diversidade de sujeitos, representantes legítimos, dos contextos sociais vigentes, público prioritário da cena acadêmica. A transição em processo, para atender a comunidade expandida, com demandas específicas de cidadãos trabalhadores, nos leva a investigar como um corpo sujeito se alimenta com uma educação emancipatória em dança.

Sabe-se, contudo, do grande desafio de se propor alterar um status quo, um pensamento conservador, na maioria das vezes, regulador e excludente, encarnado tanto na sociedade, como na comunidade acadêmica. Quando se fala em movimentos de mudanças, de teorias e práticas, como de atitudes, instalam-se novos paradigmas, e daí soando quase, como um ato transgressor. Mas, com tudo

isso este processo segue em direção a um pensamento emancipatório, e com a inclusão de novos sujeitos à cena, outras formas de participação social assim como construção de outros conhecimentos que lhes falem e representem. A transição é longa, mas está em processo, haja vista o concurso realizado em junho de 2016, na Escola de Dança, para professores de Estudos do Corpo para Matrizes Populares, Africanas e Indígenas. Vinte e quatro inscritos, oito habilitados para a segunda fase, quatro aprovados e dois contratados para atuação já em 2016. O prenúncio é que ambiente e sujeitos se auto alimentem e, com isto só avançamos, não há retrocessos.

Beth Rangel, professora doutorada da Escola de Dança da UFBA, desde 1979,  
Coordenadora do Colegiado do Curso Noturno da Licenciatura em Dança da UFBA  
Salvador, 11 de agosto de 2016.

## APÊNDICE 11 - PARECER PÓS DEFESA

**SUZANA MARTINS - Professora de Dança da UFBA - Universidade Federal da Bahia;**

Boa tarde pessoas

Estou muito feliz em estar aqui participando deste evento tão importante na vida de um estudante de pós-graduação. Hoje é dia de celebrar os resultados desta pesquisa e ser recebida com tanta alegria me deixa muito feliz. Agradeço muito por este momento de alegria.

Vou quebrar o protocolo do ritual acadêmico ficando de pé e para oferecer ao prof. Macedo o meu primeiro livro, fruto da tese de doutorado, e te agradeço pela sua participação e contribuição nesse processo, espero que o senhor faça uma boa leitura.

Em todo processo de pesquisa inclui o sujeito-pesquisador, o seu trajeto e o objeto de estudo em questão. Passo, então, a iniciar a minha exposição pelo sujeito desta pesquisa, Denilson ou melhor Denny posso chama-lo assim, pois tenho muito aproximação com ele. Conheci Denny por volta dos anos de 1990 quando nos encontramos num bar no bairro do Garcia, no Beco dos Artistas. Nessa época costumávamos a fazer performances lá e espontaneamente Denny e eu começamos a improvisar a clássica canção New York, New York cantada por Frank Sinatra. Depois mais tarde voltamos a nos encontrar justamente quando ele ainda estudava na Escola de Dança da FUNCEB. Fui chamada pela então diretora Simone Najjar (tb professora desta escola) para lecionar a disciplina Metodologia do ensino da Dança para a turma de Denny. Ele e Norma sua colega na época e mora fora do Brasil atualmente, colocaram em mim um apelido do qual fico muito orgulhosa até os dias de hoje, e toda a turma passou me chamar de “a professora moderninha”. Jamais esqueci disso. Dados esses depoimentos pessoais passo a destacar o sujeito-pesquisador desta pesquisa.

Uma das frases do mestrando colocada na sua introdução que diz: “a dança sempre foi um dos meus brinquedos preferidos” quando ele se refere a sua infância. Essa afirmação fica muito clara e presente em toda a sua dissertação. O sujeito dessa

pesquisa, além de ser um artista com potencialidades multiculturais, possuidor de uma trajetória de alta produtividade artística como um artista múltiplo, que dança, toca, canta, cria figurinos, mascaras, maquiagem e etc., se tornou um professor que reuniu qualidades das mais significativas para um artista/ professor que são: a sua capacidade criativa e a sua capacidade de raciocínio lógico/ reflexivo. Fico muito feliz em estar participando desse processo acadêmico e mais uma vez contribuindo para a sua formação educacional dele através desse mestrado. Por isso aqui vai o meu primeiro agradecimento a você Denny pela confiança e a profa. Daniela, fico-lhes muito grata. Concluindo o sujeito dessa pesquisa demonstrou ao longo da sua escrita o valor do aperfeiçoamento de um projeto de pesquisa. *Entonces*, aqui vai a primeira pergunta, a qual vc deve anotar e responder no final da minha exposição: Qual o papel de um professor/ artista/ pesquisador nos dias de hj?

Partindo agora para análise do conteúdo deste documento, ou seja, analisando o objeto de pesquisa em questão e sua relevância.

Todo projeto de pesquisa aponta para uma conclusão, mas todo o processo de pesquisa continua em desenvolvimento, seja através de um outro nível de curso de pós-graduação como o doutorado seja através da prática artística cotidiana do professor. Aliás o artista professor continuará sempre pesquisando, caso contrário, ele estaciona no tempo e espaço e seus conteúdos se tornam “passos do passado”, como diz Denny. A partir dessa afirmação aponto para os seguintes pontos relevantes desta dissertação:

Ao justificar a criação do seu título, ele fundamenta-se nas pistas oferecidas pelo etnoimplicação e multirreferencialidade propostas do prof. Macedo. Com criatividade e sabedoria, Denny aborda as questões do “brinquedo de gente grande”, levantando questões pertinentes sobre o referido termo usado entre o universo acadêmico e o senso comum.

Outro ponto relevante está na sua reflexão sobre o conceito de folclore, que ainda persiste em várias instituições, mas ele esclarece que embora este paradigma persista, ele concorda com muitos autores contemporâneos sobre isso e avalia esse termo sob a luz da Convenção da UNESCO de 2005, afirmando a importância de não se considerar a cultura popular como apenas uma prática singular do folclore, nem tampouco compreender que a “a dança popular” no singular é sinônimo de danças

populares no plural. Ele parte para contextualizar e esclarece que “busco compreender o ensino das danças populares por meio de processos de tradução das expressões culturais populares brasileiras, considerando a abordagem das suas diversas matrizes estéticas, modos de fazer, apreender, divulgar e produzir saberes em diferentes contextos” (pág. 29.) Ora, isso fica muito claro quando debruçamos a estudar sobre a diversidade cultural do Brasil, de norte a sul, de leste a oeste deparamos com muitos povos brasileiros e muitos brasis, como já disseram por ai – essa diversidade faz com que sejamos ricos tanto em tradições quanto em expressões culturais com suas especificidades únicas. Certa vez, orientei um projeto de pesquisa em nível de doutorado sobre uma determinada manifestação popular na cidade de Oliveras, no interior do Pará e deparei-me com uma das manifestações mais intrigantes que participei ao longo da minha carreira profissional de pesquisadora. Tratava-se de um cortejo carnavalesco do boi de 04 pernas, mas em pleno período de São João quando a comunidade se prepara para dançar, cantar, beber e divertir pelas ruas da cidade, usando um figurino de um boi, mas embaixo desta indumentária ficam 02 homens (quatro pernas) ou mulheres sustentando a carcaça do boi. Algo bem intrigante para se apreciar e pesquisar uma outra versão dessa manifestação de boi.

Retornando ao conteúdo da dissertação, o mestrando sinaliza em um dos seus argumentos exemplos de pesquisa sobre o mapeamento de inclusão das danças populares nas universidades, e cita o projeto de pesquisa da profa. Daniela Amoroso. Um dos pontos vitais para essa questão e que foi abordado pelo mestrando está no uso das diversas nomenclaturas sobre o assunto. Certa vez, tentei categorizar as danças populares em um dos meus artigos e justamente deparei-me com essa problemática. E daí ele destaca as universidades da UNICAMP e da Federal de Pernambuco como pioneiras nesta questão do ensino das danças populares brasileiras. Embora ele valorize essa iniciativa, ele comenta que estas estruturas curriculares se distanciam da base teórica escolhida por ele, ou seja, da filosófica da complexidade, da etnoimplicação e da multirreferencialidade para embasar teoricamente o seu objeto de estudo e pesquisa. A partir disso, o mestrando passa a analisar esta problemática na implementação do currículo novo da Escola de Dança da UFBA, tendo em vista que esta nova estrutura curricular se enquadrou com a sua perspectiva teórica neste documento. Após estas argumentações, o mestrando

analisa com propriedade “os caminhos do passado...” (pág. 39), ou seja, o projeto piloto de 2004, da Escola de Dança da UFBA e apresenta os seguintes pontos, que foram significativos para mim:

1. Usando metáforas criativas, o mestrando desenvolve os seus argumentos de maneira convincente quando se refere, por exemplo, a Escola de Dança da Ufba como escola de dança pioneira em nível superior no Brasil, intitulando-a de “deusa Mãe” e as técnicas da dança desenvolvidas ao longo dos anos nessa escola, intitulando-as de as “03 graças - donzelas”, mas ele alerta que elas estão agarradas umas às outras pelos ombros, sendo que duas delas olham para a mesma direção, ou seja, as técnicas da dança moderna e o balé clássico, enquanto que a do meio olha para direção contrária, ou seja, a dança folclórica. Posso testemunhar que realmente durante toda a minha formação educacional nesta escola a ênfase estava em aprender técnicas estrangeiras e o conteúdo do folclore era o coadjuvante deste espetáculo. Isso é o ponto crucial na problemática dessa dissertação. Mas, Denny consegue esclarecer através de seus argumentos.
2. Ele faz um breve histórico sobre a trajetória de inclusão das danças folclóricas nessa escola. Aproveito para fazer um comentário pertinente a este assunto, uma vez que as disciplinas de danças folclóricas eram consideradas e vistas positivamente como “arte menor”. Mas, eu tive a felicidade de assimilar os conteúdos da cultura popular baiana através dos ensinamentos da profa. de música Hildelgardes Vianna durante a minha formação educacional nesta escola, durante os anos 1970 A referida profa. convidava filhas-de santo para conversar com a gente, praticávamos capoeira, o maculelê e o samba de roda. Foi através destes conteúdos trazidos pela profa. Hildelgardes que despertou em mim o desejo para praticar “estas danças folclóricas” fora do ambiente acadêmico da Escola de Dança da UFBA. Fui, então, praticar capoeira com Mestre Acordeon que vive hj nos Estados Unidos, com o grupo de capoeira aprendi a sambar o passo do miudinho e passei a frequentar rodas de sambas aos sábados no Mercado Modelo, tomando cachaça. Aliás, durante a minha formação educacional nesta escola eu sempre buscava participar de cursos e workshops de dança, tanto de técnicas estrangeiras quanto nacionais. Com

essas experiências fui então convidada para participar da primeira geração do grupo ODUNDÊ, mas já como professora desta escola em 1980.

3. Continuando, outro ponto positivo deste trabalho está em dar voz aos professores precursores desta escola.
4. Por fim, Denny ressalta que o Currículo da escola ficou inalterado por 27 anos. Além disso, Denny discorre sobre conceitos sobre folclore e cultura popular com muita propriedade, mas ao mesmo tempo levanta críticas com relação “a ausência da normatização das danças populares”, criando assim um paradoxo. De um lado, a questão da do uso da nomenclatura específica que se dispersa no tempo e espaço. Por outro lado, a invisibilidade, a invisibilidade de procedimentos metodológicos afirmativos. Mas, o mestrando conseguiu chegar a um denominador comum quando analisou detalhamento os indicadores políticos, filosóficos, técnicos e estéticos presentes no projeto de 2004 da Escola de Dança e no PPP (2009). Vou abrir um paratenses para esclarecer que participei das primeiras reuniões deste projeto de reforma e a nossa proposta era de repensarmos e agrupar conteúdos sob a luz da contemporaneidade e também pensarmos na urgência de novos procedimentos metodológicos de ensino-aprendizagem. Entretanto, hoje percebo que este projeto deve ser reformulado, revistado e reavaliado com urgência diante da atual conjuntura política/ pedagógica desta escola, tendo em vista que pela primeira vez se realizou um concurso para prof. efetivo em matérias relacionadas às manifestações de matrizes estéticas negro-africanas e indígenas. Há a necessidade de novos olhares sobre estas matérias, que por muito tempo ficaram na contramão dos nossos caminhos, camufladas pelas políticas universitárias desta escola.
5. Quando Denny traz a noção de “negatividade”, a qual “se refere aos processos de negação da alteridade e da alteração” (pág. 103) devo esclarecer que todo projeto de extensão desta escola, como a criação do grupo Odundê e o NEAB tinham que ser encaminhados através de um professor ou professora que se responsabilizaria pela assinatura e pelo desenvolvimento do projeto mesmo que o projeto tenha sido idealizado por estudantes e/ ou técnicos administrativos. Chamo aa tenção do projeto do NEAB, o qual foi idealizado e coordenado pela técnica para assuntos culturais, a coreógrafa e dançarina Edileusa Santos, mas a assinatura e elaboração dos relatórios eram feitos por

mim como docente participante deste projeto. Mas, a minha participação no NEAB foi ativa durante todo os cinco de existência e "fizemos seminário, palestras, oficinas, workshops, exposições..." (pag. 105), como citou profa. Edileusa em seu depoimento, mas que infelizmente o NEAB foi abordado pelas vias políticas/ administrativas desta escola. Aproveito para sugerir ao mestrando que faça esta correção na sua cópia final desta dissertação, ou seja, que apesar das iniciativas dos estudantes ou dos técnicos em realizar projetos dessa natureza, estes projetos de extensão sempre tinham que ser acompanhados por um dos membros do corpo docente desta escola. Tb na pág. 104 o nome da professora Neuza Saad, está escrito Neuza Castro, essa professora não existe. Talvez ai tenha sido um cochilo de digitação. Vale ressaltar que essa noção de negatividade nos mostra o quanto devemos ter o cuidado em analisar as evidencias dos fatos e nomear as pessoas neles envolvidas. **Insisto que na nova revisão desta dissertação seja colocada essa problemática.**

6. Quanto às "três meninas do Brasil" fica claro a importância da pesquisa porque através dela (a pesquisa) podemos compreender determinadas sutilezas e singularidades no seu contexto étnico/histórico e suas práticas culturais. A cultura local da cidade de Salvador, por exemplo, que pode aparentemente possuir manifestações simples para alguns espectadores, se torna bem complexa quando apuramos o nosso olhar para a sua diversidade de formas e conteúdo. É uma cultura "novidadeira", como diz o saudoso Armindo Bião. A cada momento a cultura baiana se recria, se reinventa, porém, a mola propulsora desta cultura está enraizada numa matriz tradicional das mais relevantes do Brasil, o candomblé, tanto na música quanto na dança, na vestimenta, na comida, no jeito de ser e outros. É uma cultura de entrelaçamento de matrizes estéticas, que se interaciona com outros conteúdos, inclusive ditos modernos como as tecnologias avançadas. Enfim, a pesquisa e o estudo são de importância fundamental para que o conhecimento seja ampliado e que o ensino-aprendizagem de manifestações culturais, sejam tradicionais, sejam populares, nas universidades possam ter a mesma igualdade de juízo de valor quanto as outras "graças" estrangeiras. Assim, passaremos a conhecer e valorizar o desenvolvimento dos povos, pois as culturas se dinamizam em constante movimento.
- Bom, concluindo. Ao ler toda a dissertação fiquei com a sensação que apesar da reforma de curricular do projeto pedagógico de 2004 mencionar a questão da



diversidade e identidade como um dos eixos de aprendizagem, infelizmente, não foi desenvolvido de maneira efetiva e contundente na sua prática, mas que ainda há tempo para repensamos todas estas questões colocadas por Denny, o qual fez com muita propriedade acadêmica.

Do ponto de vista da formação da dissertação, parabênizo ao metrando pela a escolha das ilustrações, pois estas vêm reforçar os assuntos dos capítulos, mas uma vez de forma criativa.

Finalmente, agradeço a coordenação do programa de pós-graduação em dança pelo convite em estar aqui participando deste encontro, muito grata à Lenira Rengel.

A minha última pergunta para Denny é a seguinte: de que forma vc acredita no seu futuro com esse título de mestre em dança?

Salvador, 31 de outubro de 2016.

Suzana Martins

**APÊNDICE 12 - TERMO PARA AUTORIZAÇÃO DE INCLUSÃO DAS  
ENTREVISTAS E QUESTIONÁRIOS NA DISSERTAÇÃO**

**TERMO DE AUTORIZAÇÃO**

Eu \_\_\_\_\_

Professor(a) da Instituição \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_ com

**RG \_\_\_\_\_ autorizo o MESTRANDO DENILSON  
FRANCISCO DAS NEVES a incluir, em sua DISSERTAÇÃO, as entrevistas e/ou  
questionários por mim concedido no processo da pesquisa “DANÇA(S)  
POPULAR(ES), BRINQUEDO DE GENTE GRANDE: Etnoimplicação e  
multirreferencialidade no currículo da Escola de Dança da UFBA”.**

Salvador \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ 2016

\_\_\_\_\_  
Assinatura