

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

Djenifer Geske Nascimento

**A IN-VISIBILIDADE DAS DANÇAS URBANAS NOS CURSOS DE
LICENCIATURA EM DANÇA NO BRASIL**

Santa Maria, RS
2021

Djenifer Geske Nascimento

**A IN-VISIBILIDADE DAS DANÇAS URBANAS NOS CURSOS DE
LICENCIATURA EM DANÇA NO BRASIL**

Dissertação apresentada ao curso de Mestrado do Programa de Pós-graduação em Educação, da Universidade Federal de Santa Maria, como requisito parcial para a obtenção do grau de **Mestre em Educação**.

Orientador: Prof^ª Dr. Marcelo de Andrade Pereira

Santa Maria, RS
2021

This study was financed in part by the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Finance Code 001

Nascimento, Djenifer Geske

A IN-VISIBILIDADE DAS DANÇAS URBANAS NOS CURSOS DE LICENCIATURA EM DANÇA NO BRASIL / Djenifer Geske Nascimento.- 2021.

116 p.; 30 cm

Orientador: Marcelo de Andrade Pereira

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, RS, 2021

1. Danças urbanas 2. Graduação em dança 3. Currículo 4. Formação de professores de dança 5. Teoria Decolonial I. Pereira, Marcelo de Andrade II. Título.

Sistema de geração automática de ficha catalográfica da UFSM. Dados fornecidos pelo autor(a). Sob supervisão da Direção da Divisão de Processos Técnicos da Biblioteca Central. Bibliotecária responsável Paula Schoenfeldt Patta CRB 10/1728.

Declaro, DJENIFER GESKE NASCIMENTO, para os devidos fins e sob as penas da lei, que a pesquisa constante neste trabalho de conclusão de curso (Dissertação) foi por mim elaborada e que as informações necessárias objeto de consulta em literatura e outras fontes estão devidamente referenciadas. Declaro, ainda, que este trabalho ou parte dele não foi apresentado anteriormente para obtenção de qualquer outro grau acadêmico, estando ciente de que a inveracidade da presente declaração poderá resultar na anulação da titulação pela Universidade, entre outras consequências legais.

Djenifer Geske Nascimento

**A IN-VISIBILIDADE DAS DANÇAS URBANAS NOS CURSOS DE
LICENCIATURA EM DANÇA NO BRASIL**

Dissertação apresentada ao curso de Mestrado do Programa de Pós-graduação em Educação, da Universidade Federal de Santa Maria, como requisito parcial para a obtenção do grau de **Mestre em Educação**.

Aprovado em 10 de setembro de 2021:

Marcelo de Andrade Pereira, Dr. (UFSM)
(Presidente/ Orientador)

Carlise Scalamato Duarte, Dra. (UFSM)
(Videoconferência)

Rafael Guarato dos Santos, Dr. (UFG)
(Videoconferência)

Santa Maria, RS
2021

AGRADECIMENTOS

À minha família, especialmente à minha mãe Anni por todo o apoio e amparo durante este trajeto.

Ao meu orientador, professor Dr. Marcelo de Andrade Pereira por me dar essa oportunidade, pelas orientações e pela confiança durante todo esse processo.

Ao grupo Floema, Núcleo de estudos em estética e educação pelas contribuições em minha formação e também no processo construção da dissertação ao longo do mestrado.

À professora e amiga Mônica Barboza e ao "Nós – grupo de estudos e pesquisa em formação de professores de dança" pelas reflexões proporcionadas sobre a formação universitária em licenciatura em dança que contribuem de forma significativa nesta pesquisa.

À Capes, pelo financiamento da minha pesquisa e oportunidade de dedicação exclusiva ao mestrado.

À coordenação, secretaria e representantes discentes do PPGE por estarem sempre respondendo, auxiliando prontamente em tudo o que foi necessário.

À Universidade Federal de Santa Maria, que tem sido minha casa desde a graduação e a todos os trabalhadores e trabalhadoras que contribuem diariamente para o funcionamento da universidade.

À banca composta pela professora Dra. Carlise Scalamato Duarte e o professor Dr. Rafael Guarato pelo aceite do convite em contribuir com a minha pesquisa.

Às coordenações dos cursos de dança - licenciatura pela disponibilidade e prontidão no retorno dos e-mails.

Ao grupo de estudos UDI Urban, local de trocas e de aprendizado sobre danças urbanas.

Ao meu parceiro Andrew, pela companhia e pela escuta.

Agradeço a todos os professores e professoras que já tive e que contribuíram em minha construção e amadurecimento.

Aos colegas e amigos que fazem a diferença, especialmente nos momentos difíceis.

A todos que já foram meus alunos, por me oportunizar crescer e aprender cada dia mais.

RESUMO

A IN-VISIBILIDADE DAS DANÇAS URBANAS NOS CURSOS DE LICENCIATURA EM DANÇA NO BRASIL

AUTORA: Djenifer Geske Nascimento
ORIENTADOR: Prof. Dr. Marcelo de Andrade Pereira

A presente dissertação de mestrado entrecruza as temáticas danças urbanas e formação de professores de dança dentro do ensino superior. Buscou compreender como ocorrem os processos de IN-visibilização das danças urbanas dentro dos currículos dos cursos de Licenciatura em dança de instituições públicas de todo o Brasil. Com abordagem qualitativa (BOGDAN e BIKLEN, 1994), o estudo documental (GIL, 2002) analisou os projetos pedagógicos de 24 cursos de licenciatura em dança. Como dispositivos teóricos em torno dos temas mencionados destacam-se Aleixo (2009), Barboza (2015, 2019), Dias (2018), Guarato (2008, 2010, 2020, 2021), Lakka (2015), Pimenta (2016), Sacristán (2000), Santos (2016, 2019), Souza (2013), Silva (2005) e Vilela (1998). O referido estudo encontrou respaldo também nas discussões em torno da decolonialidade, amparado em Quijano (2007), Maldonado-Torres (2007), Oliveira e Candau (2010), Palermo (2014), Silva e Santiago (2016), Rosevics (2014) e Walsh (2008, 2009). Esta pesquisa proporcionou reflexões sobre a presença das danças urbanas na formação universitária de professores de dança e as relações de poder envolvidas neste processo, discutindo as possíveis consequências da presença destes saberes nos currículos universitários. Dentre principais achados destacam-se que do total de instituições analisadas 14% possuem a disciplina com a nomenclatura danças urbanas sendo elas: UFPEL, UFSM, FURB e IFG. As referidas instituições possuem abordagens e concepções distintas em suas ementas curriculares sobre danças urbanas e seus processos educacionais. O estudo também apontou a demanda de maiores reflexões sobre danças populares dentro da academia, especialmente as danças populares urbanas.

Palavras-chave: Danças Urbanas; Graduação em Dança; Currículo; Formação de Professores de Dança; Teoria decolonial.

ABSTRACT

THE IN-VISIBILITY OF URBAN DANCES IN DANCE LICENSE COURSES IN BRAZIL

AUTHOR: Djenifer Geske Nascimento
ADVISOR: Dr. Marcelo de Andrade Pereira

This master's dissertation combines the themes of urban dance and dance teacher training in higher education. It sought to comprehend how processes of IN-visibility of urban dances occur within the curricula of Dance License courses in public institutions throughout Brazil. The documentary study (GIL, 2002) investigated the pedagogical initiatives of 24 Dance License courses using a qualitative approach (BOGDAN and BIKLEN, 1994). As theoretical apparatuses around the mentioned themes, the research of Aleixo (2009), Barboza (2015, 2019), Dias (2018), Guarato (2008, 2010, 2020, 2021), Lakka (2015), Pimenta (2016), Sacristán (2000), Santos (2016, 2019), Souza (2013), Silva (2005) and Vilela (1998) stand out. This study also found support in decoloniality discussions, such as those conducted by Quijano (2007), Maldonado-Torres (2007), Oliveira and Candau (2010), Palermo (2014), Silva and Santiago (2016), Rosevics (2014) and Walsh (2008, 2009). This research provided reflections on the presence of urban dances in dance teachers' university education and the power dynamics involved in this process, as well as a discussion of the potential ramifications of the presence of this subject in university curricula. Among the primary findings, 14 % of the investigated institutions, namely UFPEL, UFSM, FURB, and IFG, offer the discipline with the nomenclature urban dances. In their curriculum and educational processes, these institutions use distinct approaches and perceptions of urban dances. The study also revealed a demand among the academic sphere for further reflections on popular dances, particularly urban popular dances.

Keywords: Urban Dances; Dance License; Curriculum; Dance Teacher Training; Decolonial Theory.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 Relação de estudos levantados e analisados	25
Tabela 2 Lista de cursos de graduação em dança-licenciatura em universidades públicas/institutos	93

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	5
MOVIMENTOS QUE IMPULSIONARAM ESTA INVESTIGAÇÃO	11
QUAIS CAMINHOS FORAM TRILHADOS ATÉ AQUI? A REALIZAÇÃO DO ESTADO DA ARTE	21
2.1 A BUSCA E SELEÇÃO DE MATERIAIS	22
OS ESTUDOS	25
A formação de professores de Dança	26
A pesquisa em danças urbanas	44
3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	59
3.1. AS ETAPAS DA PESQUISA	61
4. A QUESTÃO DO CURRÍCULO	63
4.2 UM OLHAR DECOLONIAL PARA O CURRÍCULO	68
5. AS DANÇAS URBANAS	70
5.1 REFLEXÕES SOBRE DANÇAS POPULARES E A CULTURA HIP HOP	70
5.2 A DANÇA DE RUA E AS DANÇAS URBANAS NO BRASIL: O USO DAS NOMENCLATURAS E OS SEUS PROCESSOS HISTÓRICOS	79
5.3 AS DANÇAS URBANAS SOB UM OLHAR CONTEMPORÂNEO: UMA PERSPECTIVA DECOLONIAL NA/COM A ESCOLA	88
6. O CURSOS DE LICENCIATURA EM DANÇA EM INSTITUIÇÕES PÚBLICAS	92
6. 1 DAS DISCIPLINAS DE DANÇAS URBANAS EXISTENTES: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES	97
7. A TEORIA DECOLONIAL E AS SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA O RE-DIMENSIONAMENTO DO CURRÍCULO DO CURSO DE DANÇA	100
AS CONSIDERAÇÕES FINAIS	105
REFERÊNCIAS	108

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa problematiza as relações de in-visibilidade¹ das danças urbanas² no ensino superior, e tem como objeto de análise, os projetos político-pedagógicos dos cursos de graduação em Dança-Licenciatura de instituições públicas em todo o Brasil.

A noção de in-visibilidade abordada neste estudo não se refere somente a uma suposta ausência das danças urbanas nos currículos dos cursos superiores de dança, mas a possível presença-ausência ignorada ou mesmo marginalizada (fenômeno provavelmente deliberado) dessas práticas, as quais seriam decorrentes de uma espécie de colonização (de eurocentração) da prática e do pensamento de dança nos ambientes acadêmicos.

A investigação visou, portanto, contribuir com a pesquisa no campo da educação, somando-se a outros estudos que se encontram diretamente relacionados ou situados ao problema nela evidenciado. A pesquisa instigou também reflexões sobre ensino, metodologias e abordagens empregadas na formação dos professores de dança dentro do espaço acadêmico. Parte-se do pressuposto que tal fenômeno pode afetar diretamente a atuação dos futuros licenciados em dança no âmbito da educação básica. A temática das danças urbanas em meio acadêmico se insere nas discussões contemporâneas do campo da Educação e mais particularmente do subcampo Educação e Arte. O trabalho investigativo a ser apresentado procurou problematizar e questionar estruturas de pensamento e de atuação já estabelecidas – sobretudo no que tange aos saberes que são ou não valorizados dentro da universidade; ao mesmo tempo em que questiona, essa pesquisa tem como anelo principal tornar visíveis as supostas in-visibilidades presentes no ensino da dança, procurando causar um movimento

¹ O assim cunhado termo in-visibilidade procura indicar a natureza paradoxal e hifenizada da relação visibilidade-invisibilidade de saberes e práticas concernentes à culturas reconhecidas como “marginais”, ou seja, à margem do discurso social, cultural e econômico dominante. Esse conceito será oportunamente deslindado.

² Em conformidade com Santos (2019), entendemos por danças urbanas de modo mais formal como um conjunto de estilos/técnicas de dança cujas origens remontam ao surgimento do movimento *Hip Hop*. Vale assinalar, contudo, e tal como destacado pela própria autora, que ainda não há um consenso sobre a quantidade exata de danças existentes; pode-se citar, todavia, o *Breaking*, *Popping*, *Locking*, *House*. *Krumping*, *Dance Hall*, *Waacking* e o *Hip Hop Dance* como as mais usualmente considerados pelos praticantes. Uma reflexão mais aprofundada sobre esta terminologia se dará no capítulo 5 deste estudo.

reflexivo que pode efetivamente acarretar em uma maior valorização desses saberes e redimensionar/transformar o sentido da ação pedagógica em dança.

Atualmente, é consabido que o Brasil tem vivenciado uma das mais graves crises políticas de sua história. A acentuação da desigualdade social decorrente da adoção de políticas neoliberais (especialmente com o surgimento da pandemia da COVID-19), o aumento significativo de mortes envolvendo a população pobre negra e LGBTQIA+, a colonização de espaços políticos por instituições religiosas conservadoras, a violência como única opção para a solução da criminalidade, a demonização da educação e da ciência dentre outros, atestam os problemas que assolam cotidianamente a população brasileira³. As Artes, dentro do quadro histórico-social-cultural exposto, têm sofrido com a censura e a banalização por meio de representantes governamentais e instituições conservadoras⁴. Os saberes populares⁵, mais especificamente, têm sido gradativa e novamente apagados, marginalizados e in-visibilizados. Manifestações que visam reivindicar criticamente uma maior igualdade econômica e social por meio da Arte acabam por sofrerem reveses jurídicos e sociais, visto que procuram denunciar problemas existentes na sociedade.

Pode-se afirmar que a cultura *Hip Hop* se enquadra dentro dessa ordem reativa. Historicamente, o movimento *Hip Hop* surge como um movimento que vem a questionar e refletir sobre as desigualdades sociais e econômicas desde seu contexto de origem. Lowe (2001) comenta que a quebra da bolsa de valores de Nova Iorque, na década de 1920, teria sido umas das causas do acentuamento das desigualdades sociais nos Estados Unidos. De acordo com Pereira (2013, p. 29)

³ A respeito disso, ver Girardi (2020), para quem os cortes de bolsas Capes afetam pesquisadores do novo Coronavírus; ou, Mena (2019), o qual discorre sobre o aumento da violência contra a população LGBT.

⁴ Como exemplos, poderia citar: a) o cancelamento, em razão de manifestações promovidas pela MBL, da *mostra* "Queermuseu - Cartografias da Diferença na Arte Brasileira", então promovida pelo banco Santander em setembro de 2017 (Mendonça, 2017); b) Polêmica envolvendo a performance do artista Wagner Schwartz em uma releitura da obra "Bicho", de Lygia Clark no Museu de Arte Moderna (MAM) em setembro de 2017 (Osório, 2018); c) Em outubro de 2017, o Festival de dança de Londrina, foi interrompida pela Polícia Militar por conta da apresentação "DNA de Dan", em que o dançarino Maikon Kempinski aparecia nu dentro de uma bolha transparente. Na ação da PM, o performer acabou detido e levado para a 5ª Delegacia de Polícia (Asa Sul), onde precisou assinar um termo circunstanciado de ato obsceno (Rezende, 2017); d) Em julho de 2018, a peça "O Evangelho Segundo Jesus Cristo, Rainha do Céu", em que a figura sagrada era representada pela atriz transexual Renata Carvalho, foi censurada pelo prefeito Izaías Régis e o Secretário de Cultura do Estado de Pernambuco, Marcelino Granja, no Festival de Inverno de Garanhuns (Oliveira, 2018); e) Mostra "Independência em Risco", com charge crítica à relação entre Bolsonaro e Trump, instalada na Câmara de Vereadores de Porto Alegre, foi fechada um dia após sua estreia em setembro de 2019 (Beck, 2019).

⁵ Compreendo que as danças urbanas estejam englobadas dentro desse conjunto.

com o aumento da decadência econômica “muitas famílias foram despejadas de suas moradias, não tendo onde se instalar, essa população passou a formar novas periferias, que foram sendo construídas nas zonas urbanas do país”. As ações de Martin Luther King e Malcon X, dentre outros movimentos, teriam influenciado o forte caráter militante do *Hip Hop*, pois questionavam a posição de desigualdade social dos negros na sociedade norte-americana (XAVIER, 2005).

A cultura *Hip Hop* nos mostra que desde seus primórdios faz-se necessário resistir e opor-se à ordem estabelecida. Os tempos certamente são outros e requerem, dado o atual contexto histórico, econômico e social, uma nova demarcação político-cultural. Faz-se portanto importante e necessário refletir sobre a ausência dessas formas “marginais” de manifestação cultural, suas prováveis causas e efeitos de sua consequente in-visibility em espaços formais de ensino, e mais especificamente no espaço universitário.

É importante ressaltar de igual modo que a temática reflete um desejo de demarcação de espaço frente aos preconceitos – desde esferas sociais mais privilegiadas – que são dirigidos às culturas periféricas, sobretudo no que tange a cultura *Hip Hop*; a problematização a ser aqui realizada tenciona, também, demarcar uma forma de resistência em meio ao cenário acadêmico, político e social dominante existente.

Ao que tudo indica, no âmbito acadêmico e mais especificamente nos cursos superiores de dança esse fenômeno não é diferente. Apesar dos inúmeros esforços por parte de docentes em valorizar a diversidade, vigora ainda no espaço acadêmico uma grande valorização das danças eruditas em detrimento das manifestações populares. Ou seja, vige ainda no âmbito da academia uma visão eurocêntrica acerca do que os futuros profissionais devem ou não vivenciar ao longo de sua formação, onde alguns saberes “iluminados” são contemplados e outros, não.

Com efeito, rara ainda é a entrada da camada menos favorecida economicamente no Brasil no ensino superior, e sua presença se torna ainda mais rarefeita no nível de pós-graduação, o que pode ser uma das razões que explicam porque uma determinada tradição de pensamento, de prática, prepondera sobre outras. Disso decorre um ciclo de invisibilidade que faz com que alguns profissionais que desempenham suas atividades em cursos superiores de dança não se sintam contemplados ou mesmo acabem por sofrer preconceito por conta de sua prática

artística “extra acadêmica”⁶. É interessante observar que, a despeito da possível “gueticização” das danças urbanas em salas de aula em espaços não-formais⁷ e festivais competitivos, elas não são como se poderia pensar apenas e/ou exclusivamente praticadas por pessoas de baixa renda. Uma dança que originalmente era praticada por uma população de origem periférica, tomou conta de outros espaços que antes não ocupava e atualmente é praticada no mundo inteiro por diferentes classes econômicas. Todavia, isso implica, como procuraremos demonstrar, que as danças urbanas ocupem um espaço que lhes seja efetivamente próprio. É certo que a própria expansão da Dança como um campo acadêmico autônomo ainda é muito recente. De acordo com Souza, Pereira e Icle (2015), a emergência de boa parte dos cursos existentes de dança no Brasil (sendo quatro deles localizados no estado do Rio Grande do Sul) está intimamente relacionada à implementação do programa governamental do REUNI⁸.

Diante das problemáticas expostas em relação a in-visibilidade das danças urbanas no cenário do ensino superior de dança brasileiro, instalou-se as seguintes questões norteadoras da pesquisa: Como as danças urbanas têm sido in-visibilizadas nos cursos de licenciatura em dança do Brasil? Quais seriam os possíveis impactos da pressuposta *presente* ausência das danças urbanas na formação dos futuros licenciados?

Com a referida pesquisa tive como objetivos: a) Mapear quais os cursos de licenciatura em dança no Brasil possuem em seus projetos de formação o componente curricular e/ou subtema danças urbanas; b) Compreender desde as teorias decoloniais, os processos históricos, culturais e sociais que in-visibilizariam as danças urbanas nos currículos dos cursos de formação em Dança-Licenciatura no registro brasileiro; c) Examinar, quando existentes, abordagens e metodologias de ensino de danças urbanas no ensino superior; d) Refletir sobre os impactos da presença-ausência das danças urbanas na formação e a respectiva inserção no mercado de trabalho dos licenciados em dança no espaço escolar.

⁶ O estudo de Santos (2019), traz relatos de estudantes dos cursos de dança que afirmaram já ter sofrido preconceito dentro da universidade pela vivência anterior com danças urbanas.

⁷ Compreendo como não- formais espaços formativos como escolas especializadas de dança, projetos sociais e clubes.

⁸ Reestruturação e Expansão das Universidades Federais. O Reuni foi instituído pelo Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007, e é uma das ações que integram o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE).

A fim de fundamentar teoricamente o trabalho, como também de poder estabelecer um conjunto de ferramentas metodológicas que permitam ler a realidade a que me refiro, utilizei como mencionado anteriormente, as teorias decoloniais, em especial, aquelas formuladas, desenvolvidas em autores como Quijano (2007), Maldonado-Torres (2007); Oliveira e Candau (2010); Palermo (2014); Silva e Santiago (2016); Rosevics (2014); Walsh (2008, 2009). Não obstante, a noção de in-visibilidade a ser desenvolvida, encontra respaldo em Santos (2002), quando discorre da monocultura do saber e do rigor do saber. De acordo com esse autor, esses seriam os modos

[...] de produção de não-existência mais [poderosos]. Consiste na transformação da ciência moderna e da alta cultura em critérios únicos de verdade e de qualidade estética, respectivamente. A cumplicidade que une as «duas culturas» reside no facto de ambas se arrogarem ser, cada uma no seu campo, cânones exclusivos de produção de conhecimento ou de criação artística. Tudo o que o cânone não legitima ou reconhece é declarado inexistente. A não-existência assume aqui a forma de ignorância ou de incultura (SANTOS, 2002, p.12).

A realização da referida pesquisa permitiu de igual modo disparar/tensionar reflexões sobre o tema nos lugares onde aparentemente elas não figuram, não se fazem presentes.

Embora já existam estudos relacionados à temática das danças urbanas dentro e fora da área da dança, percebeu-se ainda grande escassez de material bibliográfico. De qualquer modo, pode-se afirmar de antemão – pautada pelos dados iniciais coletados, a existência de uma demanda na área e o carácter possivelmente inédito que esta pesquisa apresenta – isso explica porque pode-se pressupor que o estudo venha a contribuir para posteriores reflexões acerca da fundamentação e da estrutura que compõem os currículos dos cursos de licenciatura em dança no país.

A fim de apresentar e de poder desenvolver a pesquisa de maneira sistemática e objetiva, organizou-se a presente dissertação em seis partes. Na primeira parte, discorro sobre minha trajetória e as razões que mobilizam do ponto de vista subjetivo o tema da investigação. Em seguida, em uma segunda parte, apresenta-se o estado da arte, onde investigações anteriores sobre a temática foram reunidas e analisadas com o intuito de identificar as contribuições e possíveis lacunas ainda existentes no que tange ao campo da referida investigação. Na

terceira seção desse trabalho, procuro inventariar aspectos relacionados a abordagem teórico-metodológica, onde inicialmente serão apresentadas as características da pesquisa e o seu passo a passo. No capítulo 4, abordo reflexões relacionadas ao currículo. Em um quinto momento, contextualizo as danças urbanas – no que tange, basicamente, à sua origem –, ao uso das terminologias e os espaços ocupados por elas, assim como os locais por elas ainda não ocupados: as universidades. No capítulo seis, chego a apresentação e análise dos dados. No penúltimo capítulo, trago a teoria decolonial como uma ferramenta para um redimensionamento do currículo em dança. Por fim, as considerações com as reflexões e apontamentos finais que derivaram dos resultados da pesquisa.

1. MOVIMENTOS QUE IMPULSIONARAM ESTA INVESTIGAÇÃO

Os primeiros movimentos que desembocam na constituição e subsequente realização desta pesquisa, deram-se quando eu ainda era aluna do curso de Dança-Licenciatura da UFSM, onde se deu minha formação ao nível de graduação. Devo admitir que a ausência, a não presença e o sentimento de não pertencimento permearam parte, especialmente o início, da minha caminhada ao longo de minha trajetória acadêmica em dança. Ao mesmo tempo, tive também nesse período a oportunidade de entrar em contato com outras práticas de danças até então desconhecidas por mim e que ampliaram, por sua vez, minha visão sobre produção de Arte.

Ainda que tenha afirmado que os primeiros movimentos da pesquisa se deram durante a graduação, optei em um primeiro momento por revisitar brevemente os momentos anteriores a entrada na universidade, para que assim pudesse compreender e refletir como se iniciou minha história na dança e, mais especificamente, com as danças urbanas.

Minha formação extra-acadêmica de dança inicia oficialmente quando já estava inserida na educação formal. Certamente, antes mesmo de ter tido contato com aulas de dança, ela sempre esteve presente em meu cotidiano, especialmente na minha forte relação com as danças televisivas e uma porção de fitas de videocassete⁹ que tinha e assistia em casa. Apesar de ter residido fora da zona urbana nos meus primeiros anos de vida, é curiosa que essa primeira relação tenha ocorrido por meio das danças midiáticas. Foi algo que ocorreu de forma muito espontânea, ainda que esta cultura não fizesse parte do contexto em que cresci: o interior de uma cidade pequena, pouco urbanizada e com forte influência germânica na construção de sua linguagem, danças, músicas, culinária e arquitetura local.

Em 2005, então com 8 anos de idade, iniciei minha participação em um grupo de dança folclórica alemã. As aulas aconteciam como atividade extracurricular dentro de uma escola pública na cidade de Sinimbu-RS¹⁰, onde estudei a maior parte da minha vida. A experiência de dançar em um grupo de folclore, oriundo de

⁹ Também conhecido pela sua sigla inglesa VCR (*Video Cassette Recorder*), é um aparelho eletrônico capaz de gravar e reproduzir imagens que são registradas em fitas magnéticas acondicionadas em caixas plásticas (cassetes) para facilitar o manuseio. A referida tecnologia surgiu na década de 1970 e dominava até o início dos anos 2000.

¹⁰ Localizada no Vale do Rio Pardo, anteriormente era distrito da cidade de Santa Cruz do Sul. Foi emancipada, tornando-se município em 1991.

uma cultura europeia, naquela época, não provocava qualquer reflexão. Aliás, não consigo lembrar se em algum momento, essas discussões tenham sido levantadas dentro da escola no período em que estudei ou até mesmo pela minha família. Essa experiência de nascer nesta região, tendo contato com língua, danças, arquitetura e costumes que remetem ao estilo de vida europeu me faz pensar também em como essa minha diferença demarcada na cor de minha pele se instala, se in-visibiliza em meio a esse contexto, já descendo de negros, indígenas e alemães. Embora tenha raízes oriundas de distintas culturas¹¹, durante todo o período em que residi em minha cidade natal, fui apresentada somente ao “estilo de vida germânico”, bastante cultivado na região de onde venho.

Acerca do referido contexto, Skolaude (2011, p.17) já trazia problematizações acerca da história oficial:

A história de Santa Cruz do Sul é caracterizada pelo discurso ufanista do pioneirismo alemão. Na concretização desta representação, a historiografia regional se revelou um mecanismo estratégico utilizado na ordem da narrativa identitária germânica. Neste caso, a epopéia civilizatória, de meados do século XIX que, parte de um vazio histórico/demográfico, serve como marco inicial de hábitos e costumes construídos em um mito de origem estruturado na etnicidade teuta. No entanto, algumas fontes e pesquisas demonstram que desde meados do século XIX, quando chegados os primeiros imigrantes, já se faziam presentes na região: afro-descendentes; índios; caboclos e luso-brasileiros.

Com a pretensão de analisar o processo de formação identitária da comunidade afro-descendente residente em Santa Cruz do Sul e sua relação com processo de subjetivação e representação desses sujeitos, Skolaude demonstra por meio da realização de entrevistas com a comunidade e sua respectiva análise, ter havido um processo de subjetivação acerca de valores naturalizados nas narrativas identitárias da região. Os relatos configuram “um imaginário caracterizado por relações “raciais” harmônicas e não conflituosas, ou seja, legitimam o mito da democracia racial no Brasil” (SKOLAUDE, 2011, p.14). Acerca da população afro-descendente de Santa Cruz do Sul, Correa já explicitava:

¹¹ Sempre que questionava sobre as origens da família de meu pai, meus avós nunca souberam me dizer exatamente quais eram as raízes de seus antepassados, de onde vieram e quando vieram para a região. A única informação fornecida era de que teriam possivelmente origens afro e indígena. Esse apagamento demonstra, ao meu ver, as consequências do que teria sido o projeto de embranquecimento ocorrido em todo o Brasil. Minha mãe é filha de descendentes de alemães, que teriam possivelmente vindo no fim do século XIX para o Brasil.

a periferia urbana santa-cruzense se caracterizou como reduto marcado como o habitat natural da comunidade afrodescendente que, apesar de corresponder a um percentual significativo da população, tem na exclusão territorial uma das suas principais características. Vistos como pobres e estrangeiros em relação à maioria étnica da população, a comunidade afro-descendente sofre o estigma da marginalização. (CORREA, 2001, p. 69)

O discurso revela que existe um imaginário construído, o qual induz a uma ideia de que essa relação é e sempre foi harmoniosa; com efeito, isso foi naturalizado. No entanto, como já explanava Skolaude (2011), essa relação é cheia de conflitos, relações e jogos de poder, desigualdades, hierarquias e binarismos com fronteiras culturais bem demarcadas: pobres x ricos, brancos x pretos, os alemães x os ditos brasileiros, os de dentro x os de fora (os estrangeiros) etc.

A presença das danças urbanas na região de onde vim é bastante forte, tendo sido sede de um festival¹² de danças urbanas conhecido em todo o estado. Foi por meio de uma ação social de um dos idealizadores do festival, Junior Soares, que tive meu primeiro contato, aproximadamente no ano de 2010, com a prática das danças urbanas¹³. Naquela ocasião, as aulas ocorriam como uma atividade extracurricular dentro da escola e eram voltadas à montagem de coreografias para apresentações em festivais competitivos. Mais tarde, esse projeto social encerrou suas atividades e outros professores de danças urbanas deram continuidade através do projeto “Mais Educação”¹⁴. Lembro-me que os professores de danças urbanas com os quais tive contato na época, não possuíam formação acadêmica na área da dança. Alguns eram graduados em Educação Física¹⁵, outros tinham formação oriunda da própria

¹² O festival em questão chamado “Open Extreme Brasil Evento de danças urbanas” teve sua 1ª edição em 2004, em que pela primeira vez a modalidade de batalha de Hip Hop Freestyle teria se apresentado no Brasil. Após sua primeira edição ocorreram mais 6 edições entre as cidades de Santa Cruz do Sul e Porto Alegre, as quais contaram com artistas, professores e bailarinos renomados em todos os cenários (internacional, nacional e regional).

¹³ Na época, chamávamos a aula de dança de rua/ street dance, mas as coreografias continham um em suas movimentações a predominante presença das danças sociais estadunidenses e outras movimentações a partir do princípio do bounce que dentro de uma sistematização mais formal estaria englobada dentro do Hip Hop dance, uma das danças contidas dentro do termo guarda-chuva danças urbanas.

¹⁴ O Programa Mais Educação foi instituído pela Portaria Interministerial n.º 17/2007 e integra as ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), como uma estratégia do Governo Federal para induzir a ampliação da jornada escolar e a organização curricular, na perspectiva da Educação Integral.

¹⁵ É recente o movimento de expansão dos cursos de graduação em Dança no Rio Grande do Sul. O primeiro curso, na UNICRUZ, surge no ano de 1998 e é extinto em 2010 (HOFFMANN, 2015). O segundo, de acordo com (SOUZA, 2013) tem origem na UERGS em 2002. Na ULBRA, o curso de Tecnólogo em dança surge no ano de 2003 – atualmente extinta. Depois desse período, em 2008 iniciou-se o curso de dança na UFPEL, em 2009 na UFRGS e em 2012 na UFSM.

experiência como aluno/ artista. Já dentro do currículo escolar, tanto no ensino fundamental como no médio, não existiam práticas envolvendo presença da dança; vez ou outra, a professora de Educação Física ou a professora de Artes buscava desenvolver algo, pedindo para que os alunos criassem coreografias para apresentar.

Após a minha mudança de escola, ocorrida em virtude de minha inserção no mercado de trabalho, houve igualmente um período em que realizei aulas de danças urbanas em uma escola de dança em Santa Cruz do Sul¹⁶. As práticas eram bem parecidas com as que tive na escola, mas a intenção não era de montar coreografias para apresentações, e sim, o de divertir. Eu gostava da experiência, no entanto, desejava realmente poder participar de uma CIA de dança no futuro. Infelizmente não pude participar das aulas por muito tempo, pois tinha uma rotina cansativa de trabalho, com uma jornada de 8 horas por dia e de estudos no turno da noite. Isso tudo me faz pensar que o acesso às aulas de dança aparentemente pode não ser algo tão fácil, ao menos não foi para mim, já que os meus pais não “bancavam” o dinheiro da mensalidade em uma escola de dança; quando, finalmente, tive a condição de pagá-la, o tempo e a energia suficiente para dar prosseguimento as aulas eram escassos. Ao que tudo indica, essa é uma realidade de muitos estudantes de dança; desde minha experiência posso afirmar que ao longo da graduação havia colegas tanto com vivências anteriores de dança como também aqueles que não tiveram o acesso a escolas de dança, nem mesmo dentro do ensino formal.

Antes da vivência com as danças urbanas, participei também de um grupo de dança que ocorria dentro do ensino formal, de forma extracurricular. Esse grupo foi fundado com o intuito de que fossem criadas coreografias¹⁷ para apresentações em eventos promovidos pela escola, tendo sido coordenado à época pela professora de Educação Física Iolanda Rodrigues. Apesar de não trabalhar especificamente com as danças urbanas, essa professora, mesmo não tendo uma formação acadêmica na área das Artes, foi muito importante para a minha formação, visto que foi uma das pessoas que mobilizou em mim o interesse por seguir esse caminho profissionalmente.

¹⁶ Em minha cidade natal não existe até o presente momento escolas de Dança.

¹⁷ Neste grupo não era abordado um “gênero” específico de dança. Em meu trabalho de conclusão de curso, abordei e analisei de forma mais aprofundada questões relacionadas a essa experiência. Ver NASCIMENTO (2019).

Quando iniciei meus estudos no curso de Dança-Licenciatura, sofri um grande impacto, pois percebi que os saberes com os quais tive contato até então não contemplavam, não só a minha, mas também a expectativa muitos de meus colegas, os quais traziam também consigo bagagens oriundas das danças consideradas não-eruditas, não-acadêmicas, tradicionais. Não existiam muitas opções de espaços onde poderia explorá-los, diferentemente do Balé, por exemplo, linguagem que estava contemplada como disciplina obrigatória e como projeto em grupos de pesquisa – esses coordenados por professores com trajetória de formação na área e por intermédio dos quais os estudantes poderiam a princípio se espelhar. Não havia, contudo, ao meu entender, uma referência com a qual eu pudesse efetivamente me identificar, me reconhecer. Essa não-presença me causava uma sensação de não-pertencimento.

Neste início, ainda sem ter refletido de forma mais aprofundada sobre os motivos que me levavam a este sentimento de não-pertencimento, observava que alguns colegas evadiam do curso, com a justificativa que o mesmo não contemplava as suas expectativas. O esperado, apesar de já terem tido contato com a grade curricular, era de que tivessem aulas com as danças com as quais mantinham alguma familiaridade e que provinham de suas experiências extra-acadêmicas. Devo admitir que esse mesmo discurso se aplicava também a mim, pois já havia chegado com um imaginário estabelecido e delimitado sobre o que era dança, com uma ideia voltada ao entretenimento.

Reflico aqui, o fato do espaço acadêmico ainda não promover, ao menos e por hora e do ponto de vista subjetivo, uma maior abertura para uma discussão mais aprofundada sobre outras formas de práticas da dança na sociedade. Para tanto, apoio-me em uma perspectiva decolonial, a qual visibiliza outras formas de existência que não apenas as hegemônicas, uma concepção que permite pensar uma dança mais “engajada”, “marginal”, dotada igualmente, como algumas outras estéticas da dança, de um caráter reflexivo, crítico, reativo, que ousa saber de outras coisas de outra maneira, de coisas que não são tratadas por meio de um cipoal de regras já há muito estabelecidas. Dito de outro modo, procuro aqui adotar um suporte conceitual que reflita sobre a colonialidade do saber, o qual segundo Walsh (2008, p.137), manifesta-se “pelo posicionamento do eurocentrismo como a perspectiva única de conhecimento, que descarta a existência e viabilidade de outras racionalidades epistêmicas e outros conhecimentos”.

Após meu ingresso na graduação, desenvolvi algumas atividades que me possibilitaram relacionar dentro do espaço escolar, as práticas com danças urbanas. A esse respeito, posso citar a participação no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID)¹⁸. Durante a graduação, ministrei também algumas aulas na disciplina de atividades rítmicas, em diferentes turmas do curso de Educação Física, a convite da professora Mônica Barboza.

Tais vivências me mobilizaram, ainda que muito timidamente, a desenvolver procedimentos de ensino a serem pensadas em cada contexto. Esse movimento de levar as danças urbanas para tais atividades ocorria sempre quando sentia que a oportunidade era dada, pois nem todos os professores incentivavam (uma hipótese plausível é de que o não incentivo se deva talvez a um não saber exatamente como planejar e organizar estes saberes de forma coerente em um plano de aula, porquanto não tenha tido contato com bibliografias ou materiais específicos para danças urbanas, diferentemente do ballet, por exemplo, onde textos sobre metodologias de ensino são disponíveis em maior quantidade).

Outro espaço que propiciou elaborar práticas relacionadas às danças urbanas foram os projetos sociais. Atuei em dois projetos sociais nos anos de 2018 e 2019: projeto Tocar¹⁹ e ONG Nossa vida, sua vida²⁰, ministrando aulas de danças urbanas para crianças e adolescentes de baixa renda. Esta experiência de poder desenvolver um trabalho com jovens em vulnerabilidade social fez com que eu ampliasse meu olhar de professora e pudesse rever muitos dos preconceitos que tinha em relação a

¹⁸ É uma ação da Política Nacional de Formação de Professores do Ministério da Educação (MEC) que “oferece bolsas de iniciação à docência aos alunos de cursos presenciais que se dediquem ao estágio nas escolas públicas e que, quando graduados, se comprometam com o exercício do magistério na rede pública. O objetivo é antecipar o vínculo entre os futuros mestres e as salas de aula da rede pública. Com essa iniciativa, o Pibid faz uma articulação entre a educação superior (por meio das licenciaturas), a escola e os sistemas estaduais e municipais”. Fonte: <http://portal.mec.gov.br/pibid>

¹⁹ Anteriormente nomeado “projeto AconteSer”; tal projeto foi idealizado pelo coreógrafo santamariense Jean Mendes, surgindo com o objetivo de dar acesso gratuito à atividade de dança para crianças e adolescentes dos bairros Noal e Renascença da cidade de Santa Maria –RS. Atualmente, o projeto tem mantido suas atividades somente no bairro Noal e conta também com a oficina de Taekwondo e Capoeira, sendo coordenado pela paróquia São João da Cruz e contando com o auxílio de voluntários vinculados a paróquia que residem próximo a comunidade onde as aulas ocorrem.

²⁰ Idealizado e coordenado pela Pedagoga Vera Pinto há mais de 13 anos, a ONG localizada no bairro Presidente João Goulart em Santa Maria – RS possui como objetivo oportunizar aulas de dança, Teatro, Música, Artes Visuais e Circo para crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social. Conta também com acompanhamento psicológico e reforço escolar para os jovens e oficinas de artesanato e costura para mulheres da comunidade.

algumas manifestações. Interessante perceber que em cada contexto tive vivências totalmente diferentes.

A ONG *Nossa Vida Sua Vida* possuía uma trajetória longa de existência e também de participação em festivais de dança, tendo tido antes de mim diversos professores de danças urbanas da cidade. Neste projeto, os jovens já tinham uma forte identificação com as danças urbanas. A minha relação com os alunos sempre foi muito pacífica. Mesmo com a expectativa de participação em campeonatos (festivais) de dança, os alunos eram bastante abertos a novas propostas; pude desenvolver com eles um trabalho interessante levando alguns procedimentos de ensino que saem da concepção tradicional de cópia e reprodução de movimentos, como também de discussões acerca de aspectos históricos e terminologias das danças urbanas. Esse contato da ONG com os festivais foi algo bastante interessante para mim, pois mesmo que esses espaços tenham como principal intuito a competição, considero ser um local formativo, pois em nossas idas, os alunos tinham a oportunidade de ver e conhecer outros grupos de dança. Nestas ocasiões, conversava com os alunos para saber as suas percepções sobre as coreografias que assistiam nas mais variadas linguagens – no que se refere não só aos movimentos, mas também em relação a escolha dos figurinos, músicas, cenografias e objetos cênicos. Era uma oportunidade única e muito rica de experiência com a arte da dança.

No projeto *Tocar*, os jovens possuíam uma identificação muito forte com o *Funk* Carioca, especialmente o passinho foda e o brega *funk*, diferentemente do que ocorreu na *ONG Nossa Vida Sua Vida*, projeto no qual foi muito difícil criar um vínculo. Tinha sido chamada para o projeto para ministrar aulas de danças urbanas e, confesso, tive um certo preconceito com *Funk*. Obviamente, as discussões que pude travar dentro da graduação, não foram suficientes para me desconstruir de forma ampla. Acho que o meu olhar colonizador, de alguém que chega de fora, da universidade para ensinar uma outra dança (mesmo que muito se assemelhasse à dança deles), fez com que algumas barreiras se construíssem entre mim e aqueles jovens. Diante dos conflitos, fui aos poucos negociando com os jovens. Conforme o tempo, entre erros e acertos, fui compreendendo que o *Funk* não poderia ficar de fora de nossas aulas e fui procurando aliar o meu conhecimento de determinadas danças urbanas com o conhecimento daqueles jovens.

Percebo que existe ainda uma certa resistência de aceitação do *Funk* por parte considerável da sociedade, mesmo estando já há alguns anos no centro de muitas discussões. O discurso corrente é de que a música não causa reflexões, que é superficial e demasiadamente simples, que o vocabulário não é adequado e que as movimentações são obscenas, as quais objetificam a mulher.

O *Funk*, neste contexto, foi uma destas danças que começaram a obter espaço por meio da veiculação televisiva, tendo forte identificação pelos jovens e mais especificamente os jovens de periferia que se reconhecem com as letras e também com a história de vida dos cantores, visto que muitos deles começaram a obter fama e mudaram sua condição financeira, ostentando mansões, roupas e carros importados. Mais do que um reconhecimento, percebo que os jovens se espelham nestes exemplos para vislumbrar uma oportunidade, uma esperança de mudança de vida em meio a tanta desigualdade social.

Tenho compreendido por meio destas experiências que o conhecimento não é de exclusividade do professor, mas que os próprios alunos possuem repertórios próprios que dizem respeito ao contexto onde estão inseridos. Em relação aos saberes dos alunos Freire (1996, p.33) afirmou:

(...) pensar certo coloca ao professor ou mais amplamente a escola, o dever de não só respeitar os saberes com que os educandos, sobretudo os das classes populares, chegam a ela – saberes socialmente construídos na prática comunitária - mas também, como há mais de trinta anos venho sugerindo, discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos.

Ao longo da graduação em dança tive também a oportunidade de me aproximar de formas de produção em dança que, de certa maneira, se relacionariam com esta expressão, uma delas sendo a Dança *Contempop* (dança contemporânea + cultura *pop*), noção elaborada por Berté (2015). Em um grupo idealizado e coordenado pelo professor Odailso Berté²¹, acadêmicos dos cursos de dança da UFSM experimentam, por meio do uso de imagens do universo da cultura visual, novas formas de criação em Dança.

²¹ O Laboratório Investigativo de Criações Contemporâneas em Dança (LICCCA) é um grupo de pesquisa vinculado ao curso de Dança-Licenciatura da Universidade Federal de Santa Maria. Surgiu no ano de 2014 e mantém seu funcionamento até os dias de hoje. Participam do grupo acadêmicos dos cursos de Dança-Bacharelado e Licenciatura da referida instituição.

No trabalho de conclusão do curso, tive a oportunidade de desenvolver, com estudantes de ensino médio, a forma como as imagens da cultura *Pop* poderiam potencializar a criação em dança dentro da escola, formulando ao longo da investigação, procedimentos de criação que resultaram na pequena obra de dança intitulada “A preço de fábrica”²². Como professora, tenho percebido que esse tipo de trabalho pode ser altamente fértil, de modo que me faz acreditar na importância da valorização dos saberes com os quais os alunos de fato se identificam. Devo ressaltar que isso não implica necessariamente em um isolamento do estudante em sua bolha, mas a oportunidade do mesmo ampliar e aprofundar sua visão acerca dos saberes, danças com os quais obteve contato anteriormente à sua entrada na graduação – o que incorre, penso, em uma forma de alargar as suas possibilidades dentro e fora da academia.

Pondero, da mesma maneira, que o currículo possa – e talvez devesse – valorizar também a demanda trazida pelos estudantes. Palermo (2014, p.137) compartilha dessa mesma perspectiva ao veicular a pedagogia decolonial como uma forma de

Pensar a partir do local, a partir do pertencimento, [ela consiste em] construir um lugar epistêmico que [inclui] as diferenças, que reconhece os silenciados, os discursos que falam em seu nome e que fazem do silêncio uma metáfora poética.

Parto do pressuposto que a perspectiva decolonial pode disparar uma reflexão que permite formular um currículo mais inclusivo, como uma maneira de redimensionar modelos de prática e ensino de dança tradicionalmente impostos. As danças urbanas nesse contexto, poderiam obter maior visibilidade, espaço e valorização no meio acadêmico.

Imbuída desse espírito e motivada a pesquisar as questões de in-visibilidade das danças urbanas, comecei a participar do projeto de pesquisa “Corpografias es(ins)critas no/do corpo²³”, no ano de 2018. Nesse grupo de pesquisa, duas linhas são abordadas: a autobiografia e a decolonialidade na dança. Nesse projeto, pude

²² Esse título surge ao longo do processo, onde reflexões acerca da escola e o modo como se assemelha a uma grande fábrica – o que resultou em um dos procedimentos. O nome foi escolhido também por remeter a experiência anterior a universidade que tive como operária em uma fábrica.

²³ Grupo coordenado pela professora Dra. Neila Cristina Baldi, desde 2017, da Universidade Federal de Santa Maria. As atividades do grupo eram e ainda são desenvolvidas dentro do Centro de Educação Física e Desportos (CEFD), local onde o curso de Dança - Licenciatura está lotado.

tecer diversas relações entre as teorias decoloniais e as danças urbanas, o que suscitou em mim diversas reflexões, especialmente no que tange aos saberes oriundos das classes mais populares da sociedade brasileira que têm sido de certa forma in-visibilizados nos espaços formais, acadêmicos de ensino da dança.

Ademais, pude também dentro do grupo supracitado revisitar minha trajetória por meio de escritas autobiográficas e de trazer à tona, de rememorar as minhas primeiras experiências de dança, ou seja, as danças urbanas como sendo a minha principal vivência nesse campo, anteriormente ao ingresso na UFSM. Ao realizar esse exercício, pude reconhecer que os saberes a que me refiro, pouco foram explorados ao longo da minha caminhada no curso de Dança-Licenciatura. Ao perceber isso, supus ser importante fazer esse retorno, não apenas por conta de uma questão pessoal, e sim pelo reconhecimento da importância de que se investe as danças urbanas para o campo da dança de uma maneira geral.

Outro fator que exerceu forte influência sobre essa pesquisa, foram as discussões realizadas no I Fórum da dança²⁴, evento ocorrido no ano de 2017 e que teve sua II e III edição no ano de 2018 e 2019, onde alunos e professores discutiram sobre a construção do novo currículo do curso²⁵. No decurso desse evento, importantes questões foram pontuadas, uma delas sendo a in-visibilidade de algumas manifestações culturais, sendo as danças urbanas uma delas. Um dos assuntos debatidos relacionava-se com a importância da inserção das danças urbanas no currículo do curso de dança, visto que elas seriam uma “porta de entrada” para a Dança na escola. Os jovens, especialmente no contexto descrito pelos graduandos na ocasião, trariam frequentemente essa demanda para a sala de aula.

²⁴ Evento interno do curso, promovido com o intuito de discutir a estrutura do novo projeto político pedagógico do curso de Dança – Licenciatura da UFSM. O primeiro Fórum ocorreu no dia 6 de dezembro de 2017, promovido pelo Núcleo Docente Estruturante do Curso de Dança-Licenciatura coordenado pela professora Mônica Barboza e secretariado pela professora Neila Cristina Baldi em conjunto com os demais professores. O evento foi pensado com a participação de representantes discentes por conta da “necessidade de dialogar com os estudantes matriculados e egressos, para um pensar contínuo em torno da proposta curricular em movimento”. (RELATÓRIO, NDE, 2018). Todos os alunos e professores do curso foram convidados, assim como os egressos. Em sua primeira edição, contou com a presença de aproximadamente 20 a 30 pessoas, um número pequeno, levando em conta que o montante de alunos e professores do curso é de três a quatro vezes maior.

²⁵ O novo currículo a ser implementado seria o segundo currículo do curso. O primeiro foi implementado em 2013, ano em que o curso de Dança-Licenciatura da UFSM inicia as suas atividades. Para mais informações acerca do primeiro currículo, ver estudo de Souza (2013).

2. QUAIS CAMINHOS FORAM TRILHADOS ATÉ AQUI? A REALIZAÇÃO DO ESTADO DA ARTE

Após as primeiras considerações sobre a temática, a problemática, os objetivos e os motivos que me movem a querer efetivar esta pesquisa e as justificativas que delimitariam a sua importância, realizarei no decorrer deste capítulo, a descrição das buscas e análise do Estado da Arte. A intencionalidade de se inventariar estudos anteriores se dá pela necessidade de saber de maneira aprofundada o que se tem feito até então e descobrir quais seriam as contribuições e possíveis lacunas ainda existentes na temática de pesquisa em questão. Para além de um mecânico exercício sistemático, acredito que as buscas de materiais também possam me dar “pistas” sobre as possíveis presenças ou ausências das danças urbanas dentro dos currículos dos cursos de licenciatura em Dança.

Antes de expor o passo a passo, a análise dos estudos levantados, devo contextualizar brevemente o leitor sobre a importância que esse movimento tem em uma pesquisa. De acordo com Landoño e Maldonado (2014, p.04):

A realização de estado da arte permite compartilhar informações, gerando uma demanda por conhecimento e fazer comparações com outros conhecimentos paralelos, oferecendo diferentes possibilidades de entender o problema tratado ou a ser tratado, pois permite alternativa múltipla em torno do estudo de um tópico. (tradução nossa)

Para esses autores, um artigo de estado da arte “resume e organiza os avanços do conhecimento de uma maneira inovadora e apoia a compreensão de um campo específico do conhecimento”. (LANDOÑO e MALDONADO, 2014, p.4, tradução nossa). Dito de outro modo,

O estado da arte serve como referência para o pesquisador assumir uma posição crítica versus o que foi feito e o que resta fazer em torno de um tema ou problema concreto, evitar duplicar esforços ou repetir o que já foi dito e, Além disso, para localizar erros que já foram superados. Isso explica que não pode ser considerado como um produto acabado, mas como uma contribuição que gera novos problemas ou novas hipóteses de pesquisa e representa o primeiro e mais informações importantes para iniciar qualquer investigação. (LANDOÑO e MALDONADO, 2014, p. 6, tradução nossa)

Nesse sentido, assim como apontam os mesmos, a realização do estado da Arte serve para que o pesquisador se apegue em pessoas que já investigaram a

mesma temática, a fim de fazer com que não se faça esforços desnecessários tentando responder questões que já foram respondidas, fazendo com que determinada área de conhecimento possa se deter efetivamente em questões que ainda carecem de atenção. Ao mesmo tempo, o pesquisador poderá também ter uma posição crítica, tendo um conhecimento verdadeiramente aprofundado acerca do assunto, podendo inclusive, discordar daquilo que já foi produzido. A construção do Estado da arte pode fazer com que o pesquisador amadureça e reformule aspectos do estudo a ser realizado.

O objetivo de qualquer estado da arte, de acordo com os autores, é construir os antecedentes, realizando descrição analítica para alcançar um conhecimento crítico, o qual permita compreender o significado de um tópico específico. Além disso, salientam que uma revisão constante precisa ser feita, pois conforme a ciência vai se atualizando a revisão também precisa de alterações e refinamentos.

Pautada na perspectiva de Landoño e Maldonado (2014), iniciei a realização dos primeiros passos que serão descritos na próxima parte.

2.1 A BUSCA E SELEÇÃO DE MATERIAIS

A fim de verificar o desenvolvimento do tema da pesquisa e avaliar seu alcance, foram coletados materiais desde os seguintes bancos de dados: a) Biblioteca digital brasileira de teses e dissertações (BDTD); b) Periódicos da CAPES; c) Google Acadêmico; d) Biblioteca digital da Scielo; e) Portal do Domínio Público.

Inicialmente, os critérios de seleção adotados abrangiam os estudos que tratassem das danças urbanas dentro do currículo dos cursos de Dança Licenciatura ou de sua presença dentro dos cursos superiores de Dança como um todo. Conforme as buscas foram avançando fui percebendo que deveria ampliar mais os critérios, pois a quantidade de material era demasiadamente escassa, a própria produção de Dança na academia como área de conhecimento é muito recente.

Resolvi assim reformular os critérios, fazendo buscas por estudos que: a) tratassem de práticas artísticas e pedagógicas das danças urbanas ou que discutissem/analisassem aspectos referentes a sua visibilidade em diferentes espaços, preferencialmente dentro das graduações em dança; b) falassem dos currículos das graduações em Dança ou da formação do licenciado em Dança; c)

tratassem de discussões sobre relações de invisibilidade ou subalternização de práticas dentro da graduação em Dança ou nas Artes em geral;

Como o foco central de minha pesquisa é a questão da IN-visibilidade das danças urbanas, utilizando a teoria decolonial como ferramenta de análise, procurei também por trabalhos que abordassem o currículo de Dança dentro desta perspectiva, especialmente aqueles que abordassem currículos de Dança ou das artes em geral discutindo questões relacionadas a hierarquia de saberes dentro dos currículos do ensino superior e/ou suas IN-visibilidades.

Não foi delimitada uma espacialidade temporal específica das publicações, pois isso limitaria consideravelmente, ao meu entender, a quantidade de materiais. Os descritores utilizados para fazer esse levantamento sobre o tema nos campos da Educação e da Arte foram: “dança de rua”, “danças urbanas”, “formação de professores de dança” e “graduação em dança”. Pela dificuldade encontrada na conceituação dos termos danças urbanas e dança de rua²⁶, foram utilizadas buscas com ambos os termos.

Uma das dificuldades encontradas no BDTD, foi que mesmo usando os descritores o manancial não filtrava os arquivos adequadamente. Apareceram resultados para a busca “dança de rua” o qual discorria sobre corrida de rua, por exemplo. Quando utilizava o descritor “danças urbanas”, o manancial disponibilizou dissertações e teses com títulos que envolviam inclusive espaços arquitetônicos urbanos. A utilização de filtros por área de conhecimento, ao meu ver, limitaria muito os resultados, visto que ao longo do processo foi possível perceber que estudos de diferentes áreas do conhecimento (desde as Ciências Sociais até a Educação Física) se voltavam a temática com seus mais variados enfoques. Já no portal Periódicos Capes, pude filtrar buscas tanto para trabalhos que continham os termos (filtro contém) ou para aqueles que se tratassem especificamente dos termos (exato). Quando filtrava os resultados no “exato”, o número de resultados focava exatamente na terminologia que eu estava buscando.

Estes dois primeiros mananciais foram os que forneceram mais materiais dentre todos os demais. Junto a estes, o Google acadêmico foi também um local onde pude encontrar igualmente diversos materiais, no entanto, o Google fornece resultados demasiadamente amplos. A plataforma abrange, além de artigos, teses,

dissertações, trabalhos de conclusão de curso, como também panfletos de eventos, textos completos, resumos, resenhas, entre outros tipos de materiais.

Nos demais mananciais, não foram encontrados estudos que contemplassem os critérios estipulados. Na biblioteca digital da Scielo não foi encontrado nenhum resultado para os descritores “danças urbanas”. Já na busca por “dança de rua” foram fornecidos 7 resultados, nenhum possuindo relação direta com a temática. Para o descritor “formação de professores de dança” foram fornecidos 2 resultados, nenhum possuindo relação com a temática. Para o descritor “graduação em dança” foram fornecidos 15 resultados e nenhum tinha relação com o tema.

No portal do Domínio Público, em dissertações e teses não foram encontrados resultados para os descritores “danças urbanas”, “formação de professores de dança” e “graduação em dança”. Para a pesquisa “dança de rua”, foram fornecidos 2 resultados. Ambos não contemplaram os critérios estipulados inicialmente.

Depois de levantados os estudos, fiz uma leitura flutuante em cada estudo, dando atenção principalmente ao resumo, palavras-chave, sumário e introdução. A intenção era verificar se realmente os estudos contemplavam os critérios. Alguns foram sendo descartados, outros deixados de molho para uma posterior “reescavagem” (alguns realmente me deixaram em dúvida); os que percebia ter maior relação com a minha temática foram analisados mais primeiro. Os estudos que foram sendo descartados abrangiam o *Hip Hop* de modo muito amplo, tendo o enfoque em outros elementos como o *rap*, por exemplo. Estudos que não abordavam dança de rua ou danças urbanas de modo aprofundado tendo enfoques amplos demais foram do mesmo modo desconsiderados. Foram descartados também estudos relacionados a danças periféricas brasileiras que adentravam em outras manifestações como o passinho, por exemplo, como também estudos abordando festas Black no Brasil, que obviamente me auxiliariam na composição do referencial teórico histórico acerca das origens das danças urbanas no Brasil, mas que para o estado do conhecimento ficaria bastante amplo. Desconsiderados foram, não obstante, estudos que abordam questões de corpo e cidade, pois ampliariam em demasia o escopo da pesquisa, já que dentro dessa temática entrariam performances realizadas em espaços públicos urbanos. A seguir, listo uma tabela com a quantidade de estudos encontrados, pré-selecionados e por fim analisados. Importante ressaltar que alguns dos estudos analisados apareceram em mais de um

manancial ou apareceram mais de uma vez com diferentes descritores. Por exemplo, alguns estudos disponibilizados com o descritor “graduação em dança” apareceram novamente no descritor “formação de professores de dança”.

Tabela 1 Relação de estudos levantados e analisados

Descritor	Manancial	Quantidade de trabalhos disponibilizados	Quantidade de trabalhos pré-selecionados	Quantidade de trabalhos selecionados e analisados
danças urbanas	Scielo	0	-	-
	Google acadêmico	50 primeiros por ordem de relevância	3	2
	Domínio Público	0	-	-
	Portal de Periódicos Capes	Contém - 120 Exato – 2	4	0
	BDTD	150	16	3
dança de rua	Scielo	7	0	-
	Google acadêmico	50 primeiros por ordem de relevância	7	3
	Domínio Público	2	1	0
	Portal de Periódicos Capes	contém - 617 exato – 11	5	0
	BDTD	190	15	5
Formação de professores de dança	Scielo	15	0	0
	Google acadêmico	50 primeiros por ordem de relevância	13	2
	Domínio Público	0	-	-
	Portal de Periódicos Capes	contém - 317 exato – 4	3	2
	BDTD	191	11	5
Graduação em Dança	Scielo	2	0	-
	Google acadêmico	50 primeiros por ordem de relevância	8	3
	Domínio Público	0	-	-
	Portal de Periódicos Capes	contém- 730 exato- 3	0	-
	BDTD	1500 (150 primeiros por ordem de relevância)	7	3

2.2 OS ESTUDOS

Conforme fui analisando os materiais existentes fui percebendo que os estudos relacionados às danças urbanas não se voltavam necessariamente a questões relacionadas à sua presença na formação de professores de dança. E os estudos voltados à discussão dos currículos de dança e formação de professores de Dança faziam uma análise em aspectos mais amplos. Resolvi, portanto, dividir tais fontes em duas categorias: uma voltada à temática “formação de professores de dança” e outra com a temática “danças urbanas”. Segue, pois, a análise dos estudos, subdivididos respectivamente:

2.2.1 A formação de professores de Dança

O primeiro trabalho encontrado foi o artigo de Pereira e Paixão (2018) intitulado “**A epistemologia da formação de professores de dança: visibilidades das práticas formativas**”. Neste estudo foi realizada uma Revisão Sistemática de Literatura com levantamento e análise de 20 artigos científicos, tendo por objetivo analisar a configuração da epistemologia da formação do professor de dança em artigos publicados entre 2002 e 2017. Os autores utilizaram-se do que eles chamaram de “uma leitura do tempo da dança”, compreendido como um caminho teórico metodológico que seria uma fonte de conhecimento para formação de professores. Na presente revisão sistemática foram apontadas duas grandes tendências que conduzem a produção do conhecimento na formação do professor de dança.

A primeira tendência aglutina a produção do conhecimento acadêmico/Escola, ensino e currículo/Formação do professor. Ao ter em vista esse caminho, os autores analisam estudos de pesquisadores renomados no Brasil que discutem questões relacionadas a presença da dança na universidade e na escola, podendo citar dentre esses: Márcia Strazacappa, Alexandre Molina, Débora Barreto e Isabel Marques. Em relação a esta última, Pereira e Paixão (2018, p.17) destacam:

Pode-se notar que a produção teórica de Isabel Marques para o campo da dança na escola é decisiva para a conformação de uma teoria em torno da dança, já que a mesma comparece e encontra-se presente em todos os artigos investigados especialmente a partir de 2007, influenciando na elaboração de projetos pedagógicos de licenciaturas em dança das universidades brasileiras, ancoradas aos autores consagrados no campo da arte e da teoria do currículo tais como: Ana Mae Barbosa (1991), Antonio Flávio Moreira (1997), Ivor Goodson (1995).

Pereira e Paixão (2018) dão destaque à relevância de Isabel Marques para consolidação da epistemologia em torno da formação de professores de dança. Essa relevância, para eles, seria incontestável. Os PCNs, de acordo com os autores, “também possuem relevância nesses 15 anos de produção acadêmica”. (PEREIRA e PAIXÃO, 2018, p.17). Os mesmos apontam, ademais, para o crescente interesse pelo campo da dança na formação de professores, seja ela em Arte ou em Educação Física, já que tem sido prática educativa por excelência com a sua capacidade transversal, “devido ao seu conteúdo polissêmico em diversas manifestações sociais, sendo eixo de motivação para amplas verificações do que se está produzindo nessa área” (PEREIRA e PAIXÃO, 2018, p.18).

Acerca desta produção acadêmica, todos os estudos verificados, segundo os autores, “apontam a dança para além do movimento humano, alcançando aspectos estéticos dos saberes produzidos por esta prática” (PEREIRA e PAIXÃO, 2018, p. 18). Percebe-se, no entanto, um “mal-estar”, o qual derivaria de um discurso que ainda coloca a dança como subárea da Educação Física. Pereira e Paixão (2018) destacam em tempo, que considerando as determinações legais, teria ocorrido o acirramento entre as referidas áreas em prol do domínio do conhecimento produzido.

Diante dos estudos analisados, Pereira e Paixão (2018, p.19) demonstram que há um grande esforço da área da Dança em formar os profissionais da dança, “com intuito de capacitá-los para atuar nas escolas, uma vez que este espaço é relativamente novo para esses profissionais, que por muito tempo ficaram na condição de informais”. Quanto à informalidade, os autores referem espaços como conservatórios, escolas de dança e academias, por exemplo.

A segunda tendência, por sua vez, agregaria objetivos relativos ao Corpo e identidades/subjetividades. Segundo Pereira e Paixão (2018, p.19):

A configuração da epistemologia, em relação à formação de professores de dança são os objetos que se relacionam ao corpo, identidade e subjetividade, os quais revelam saberes e como se integram aos diversos campos da dança, em especial a perspectiva artística, que está distante das dimensões profissional e educacional. Se por um lado, a formação de professores de dança tem sido guiada pela tendência de formar professores-pesquisadores, por outro, essa mesma formação tem sido guiada por outra forte tendência que se consagra na expressão bailarino-pesquisador-interprete, preconizada na teoria de Graziela Rodrigues.

Os autores explicam que a referida autora centraliza sua teoria na categoria corpo como parte da história pessoal do bailarino, capaz de tornar visível a identidade e subjetividade. Essa perspectiva

aponta para outro aspecto acerca do corpo, mais identitária do que cartesiana, já que por muito tempo o paradigma de separação entre corpo e mente regulou diversos setores da vida social e cultural que a referida autora com sua teoria, retoma a integração entre ambos pela via etnográfica. (PEREIRA e PAIXÃO, 2018, p. 20)

A revisão bibliográfica possibilitou aos autores constatar que existe uma intensa produção de conhecimento que sustenta a formação dos profissionais da dança, considerando relevante o papel da legislação na organização curricular do ensino de arte e a implementação pelas universidades para atender às determinações legais. Os autores afirmam que “a epistemologia se revelou na reflexão sobre a ciência que está em torno da dança, a qual não está presente no texto dos artigos, mas nas suas entrelinhas”. (PEREIRA E PAIXÃO, 2018, p. 22).

Pereira e Paixão (2018) ressaltam por fim a necessidade de investigar o universo da dança na escola e especificamente a formação do professor, que mesmo em crescimento, demanda mais estudos que consolidem o referido campo como saber. Com efeito, tal estudo possui grande relevância para a minha pesquisa, pois expõe as principais tendências do campo da formação de professores de dança, que ao se somar às demais investigações sobre a temática, auxiliará em uma compreensão mais aprofundada sobre o que se tem refletido nas licenciaturas em dança.

O artigo de Carvalho, Souza e Rausch (2019), intitulado “**Formação do professor de dança: em análise o currículo do primeiro curso de licenciatura de Santa Catarina**” aborda aspectos relacionados, como o título já diz, ao primeiro (e o único até agora) curso de dança do estado de Santa Catarina. Os autores analisaram os dados do projeto pedagógico do curso de licenciatura em dança da Universidade Regional de Blumenau (FURB) em relação a Resolução No 2, 5, e da

Lei Nº 13.278, de 2 de maio de 2016²⁷. O intuito era verificar se o que constava no projeto estava em consonância com a resolução mencionada.

Inicialmente, Carvalho, Souza e Rausch (2019) fazem uma breve contextualização da Dança em Santa Catarina. Segundo os autores, o estado além de produzir dança em nível amador, possui o maior número de Festivais de dança no Brasil, dentre eles o Festival de Dança de Joinville, o qual conta com o maior número de participantes do mundo. Além disso, é onde se localiza a única filial do Ballet Bolshoi fora da Rússia. Conforme apontam os autores, “a ausência de um curso de graduação em dança em Santa Catarina comprometia o desenvolvimento do profissional da dança no estado, bem como o reconhecimento dela como área de conhecimento” (CARVALHO, SOUZA e RAUSCH, 2019, p.78). Em seguida, também falam do histórico dos cursos de dança no Brasil onde apontaram, com base em outros autores, um crescimento exponencial na última década.

Com relação ao perfil do egresso, destacam que o curso espera:

formar um professor-artista-pesquisador capaz de assumir a função de agente da transformação sociocultural por meio da Dança, que conhece e domina as técnicas e metodologias da Dança e da docência em Dança, em uma perspectiva crítica diante da realidade artística e educacional com vistas à compreensão, à análise e à interação das manifestações culturais. É um professor-artista-pesquisador sensível às novas formas de expressão, com base em referenciais históricos, culturais e estéticos que sustentem um olhar e uma prática contemporâneos, com espírito de pesquisador e produtor de conhecimentos na dança e na pedagogia em Dança para espaços formais e não formais de educação (CARVALHO, SOUZA E RAUSCH, 2019, p. 79)

Tal forma de compreensão dessas três figuras (bailarino, pesquisador, professor) rompe com as dicotomias impostas pelo modo tradicional de se produzir dança; o entendimento é de que o bailarino não consiste em um mero reproduzidor de passos, ele é um pesquisador de movimento, alguém que possui capacidade de inventar, criar sua própria dança, de modo a inclusive transgredir a técnica. A técnica serve como um instrumento e não como um fim para que o bailarino dela se aproprie. O professor de dança, que também é artista, dentro deste entendimento,

²⁷ A referida resolução inclui as artes visuais, a dança, a música e o teatro nos currículos dos diversos níveis da Educação Básica e estabelece o prazo de cinco anos para que os sistemas de ensino promovam a formação de professores para implantar esses componentes curriculares na Educação Infantil e no Ensino Fundamental e no Ensino Médio (BRASIL, 2016)

estará sempre se reinventando em sua própria prática pedagógica, pesquisando outros modos de fazer e ensinar dança, de forma a aprender cada vez mais sobre sua própria área de conhecimento. Conforme apontam os autores em sua análise “o curso apresenta disciplinas com foco na riqueza das danças populares e contemporâneas e de suas possibilidades poéticas e criativas do movimento no ato educacional” (CARVALHO, SOUZA, RAUSCH, 2019, p.82). Complementam dizendo que:

A FURB é uma instituição que reconhece a Dança como área de conhecimento, e o currículo do curso de Dança valoriza as experiências artísticas/estéticas desenvolvidas em sala de aula para uma formação de professor sensível. Nesse curso, há uma preocupação de dar conta do que a legislação nacional no campo da formação docente propõe e, também, de articular aspectos do campo da arte da dança (CARVALHO, SOUZA, RAUSCH, 2019, p.85).

É importante adiantar, que o curso de dança da FURB, é uma das poucas instituições públicas que possui a disciplina de danças urbanas no currículo. É um curso que está iniciando suas atividades e está ambientada com o entendimento de arte/dança como uma área de conhecimento tal como discutida no Brasil inteiro.

Para além da não dissociação entre a figura do professor-artista-pesquisador, Carvalho, Souza e Rausch (2019) acrescentam que a proposta do referido curso de dança “está pautada na articulação entre teoria e prática, na resolução de situações-problema e na reflexão sobre a atuação profissional” (CARVALHO, SOUZA e RAUSCH, 2019, p.82). Os autores reafirmam que o curso busca “pensar sobre o lugar de formação docente que relacione a poética e a pesquisa como campos indissociáveis para um processo de desenvolvimento inicial de formação docente”. (CARVALHO, SOUZA e RAUSCH, 2019, p.85). A contribuição do estudo se deve sobretudo ao fato de expor quais são as perspectivas de formação do curso de dança da FURB, de maneira a me permitir visualizar quais concepções existentes na formação docente em dança me auxiliará, em conjunto com demais estudos, a dar um panorama mais amplo sobre a epistemologia da formação de professores de dança; parto do pressuposto que por intermédio desse levantamento possa compreender em que medida a presente proposta de pesquisa oferece novos conhecimentos para esta formação. De modo geral, como o próprio estudo de Carvalho, Souza e Rausch (2019) aponta, o curso de dança da FURB está em

consonância com os demais cursos do país, exceto pelo fato de possuir danças urbanas como componente dentro do currículo.

O estudo de Barboza (2015) assim como o de Carvalho, Souza e Rausch (2019) analisa, não só uma proposta, mas três proposições curriculares de um curso de Licenciatura em dança. A dissertação de mestrado intitulada “**O projeto de formação de professores do curso de dança licenciatura da UFPEL: uma trajetória em movimento**” teve o intuito de compreender como se desenvolveu o projeto de formação de professores do Curso de Dança-Licenciatura da Universidade Federal de Pelotas. Foram utilizadas como instrumentos para coleta de dados, fontes documentais (Projetos Pedagógicos do Curso) e entrevistas com professores e coordenadores que atuaram no período de 2008 até 2012, totalizando oito entrevistados.

Barboza (2015) destaca que o referido curso surge a partir do REUNI sem um planejamento estruturado, fazendo com que docentes e os primeiros discentes do curso enfrentassem muitas dificuldades e tivessem que aos poucos conquistar o seu espaço dentro da universidade. De acordo com a autora:

O processo de adesão da universidade ao REUNI acabava por influenciar a abertura de cursos novos e noturnos que tivessem em sua essência o "pioneirismo". Dentro de um contexto em que não havia um planejamento prévio, tampouco um entendimento por parte da reitoria sobre qual seria a unidade ou Curso que deveria acolher a Dança, ela dá seus primeiros passos e fica por um tempo “flutuante” sem ter lotação em “nenhum lugar”. A postura da gestão da universidade naquele momento acaba sendo a de primeiro lançar o processo seletivo e receber os alunos, delegando a um professor a enorme responsabilidade de elaborar um projeto para este Curso, semanas antes dos estudantes chegarem. E desta maneira, sem nenhum tipo de organização prévia como seleção de professores para a área, sem salas de aula, sem uma intencionalidade clara para este curso, acontecem suas primeiras práticas. (BARBOZA, 2015, p.160)

Ao mesmo tempo em que enfatiza a importância do REUNI no surgimento do curso de Dança da UFPEL, Barboza (2015) também critica o fato de ter nascido em meio a um contexto que não estava preparado para recebê-lo, tendo os professores e alunos que enfrentar uma série de obstáculos que dizem respeito não só a uma questão de infraestrutura física, mas também a uma luta política por respeito e valorização da Dança pela universidade.

A partir da análise dos dados, a pesquisadora constatou que o curso de Dança da UFPEL “proporciona um objeto de estudo rico, através de um fenômeno que está em movimento, se construindo” (BARBOZA, 2015, p.160). O curso de

Dança da UFPEL vai se construindo, assim como o campo da dança, compreendido como campo autônomo também vai aos poucos se constituindo, ganhando legitimidade, já que naquela época de seu surgimento (em 2008) os cursos universitários na área estavam em processo de expansão após décadas de estagnação, restrita a um número relativamente pequeno de cursos dentro do país.

O curso de dança o qual foi objeto de análise de Barboza (2015), surge primeiro com o nome de “Dança-Teatro/licenciatura”, tendo sido fundado por um docente do curso de Teatro. A autora conta que no segundo projeto do curso essa hibridização entre as áreas da dança e do teatro se fizeram muito presentes nas disciplinas ofertadas:

Havia a compreensão de que se desejava um Curso de Dança que acolhesse a maior diversidade de corpos possível e seu ensino abrangesse diferentes espaços. Esta concepção inicial permanece no segundo projeto e os preceitos da Dança-Teatro e da hibridização destas duas linguagens se faz muito forte na materialização das disciplinas oferecidas (BARBOZA, 2015, p.160).

A partir do estudo, Barboza (2015) pode levantar quais seriam as principais questões destacadas pelos docentes entrevistados, as quais envolviam saber o que seria para eles um professor de Dança. A autora destaca que “para eles, este profissional é, antes de tudo, um professor de Arte que carrega em si um artista” (BARBOZA, 2015, p.163). As narrativas dos professores tornaram possível a elucidação sobre o que seria este “ser artista”. Conforme a autora:

O fazer artístico está intrínseco à atuação de um professor de Dança. Ele precisa ter vivido a experiência estética, e suas possibilidades de criação artística, mas, sobretudo, precisa olhar para sua sala de aula com o olhar da criação e fazer dela um espaço vivo de seu fazer artístico. Este espírito de inquietude, de transformação, de inventividade, de estado constante de contemplação é a alma artista que habita o professor de Dança. Seu processo de formação precisará proporcionar momentos e experiências que o instiguem neste sentido (BARBOZA, 2015, p.163).

Com relação às técnicas de danças abordadas no curso, a autora aponta, a partir de suas análises, que o futuro licenciado em dança:

Uma vez na escola, irá desenvolver um trabalho artístico que promoverá novas relações dos estudantes com seus corpos e com suas possibilidades de expressão corpórea. As narrativas dos docentes nos levam a pensar na possibilidade de trabalhar com “Danças”, onde não haveria um único estilo de trabalho técnico, mas cuja abordagem mais adequada estaria pautada pelos princípios da Dança Educativa Moderna (BARBOZA, 2015, p.164).

Os docentes entrevistados defendem a diversidade de expressões e possibilidades, diante disso, a abordagem centrar-se-ia na dança educativa moderna. No entendimento de Barboza (2015), esta perspectiva oportunizaria ao licenciado a abordagem de diferentes técnicas de dança partindo dos fatores de movimento que diferenciariam cada uma das linguagens. A partir da análise da autora pude compreender que o ensino de técnicas de dança é um dos aspectos e a formação do licenciado em dança abrange outras discussões bem mais amplas que, contudo, atravessam as questões relacionadas às hierarquias de saberes e os jogos de poder que envolvem essas escolhas.

O estudo de mestrado **“Arte e docência em discurso: um estudo sobre os projetos político pedagógicos dos cursos de formação superior em dança no Rio Grande do Sul”** de João Souza (2013), teve como objetivo elaborar um panorama histórico-crítico a respeito da formação superior em dança no Brasil. O estudo se propôs a realizar uma investigação reflexiva acerca de como se dão as relações ente arte e docência na formação do profissional de dança, a qual era até então disponibilizada em cinco instituições de ensino superior localizadas no estado do Rio Grande do Sul: Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS), Universidade Luterana do Brasil (ULBRA), Universidade Federal de Pelotas (UFPEL), Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Sob a perspectiva da análise discursiva de Michel Foucault, a investigação buscou elementos presentes nos projetos políticos pedagógicos de cada um dos cursos, de modo a compor um estudo de casos múltiplos.

Souza (2013) aponta que a partir das análises pode constatar que de maneira geral, os cursos de Dança pesquisados não estabelecem dicotomias entre arte e docência, buscando formar “um professor múltiplo, versado nas teorias educacionais e nas técnicas de sua forma de expressão, por intermédio de uma pedagogia peculiar do movimento” (SOUZA, 2013, p.129). Em relação a isso, Souza (2013), destaca também que a formação do licenciado se diferencia da do bacharel. Esta última estaria voltada “à execução performativa da dança, muito embora esta também molde um profissional hábil no ensino, mas não encarnado na figura do professor que atua na escola” (SOUZA, 2013, p.129). O autor afirma a despeito disso que “a presença da dança no ensino superior representa a oficialidade de um

espaço de confluência de conhecimentos e de práticas, tanto para o artista, como para o docente – caso se considere ambos em separado” (SOUZA, 2013, p.129).

Souza (2013) afirma além do mais que o que restaria na jornada evolutiva dos cursos de Dança, seria uma maior aproximação entre teoria e realidade. Tal estudo contribui em minha pesquisa, tanto em aspectos relacionados às discussões abordadas como também no que tange aos aspectos metodológicos. Assim como pretendo fazer em minha investigação, Souza (2013) analisa projetos políticos pedagógicos dos cursos de Dança. A diferença, é que o referido estudo buscou extrair elementos relacionados a arte e à docência e a investigação a ser realizada analisará aspectos relacionados a presença ou não-presença das danças urbanas dentro destes documentos.

Com efeito, os elementos levantados acerca das concepções de arte e docência me auxiliaram a olhar em um sentido mais amplo a formação do licenciado, visto que me ambientam dentro das discussões sobre as concepções de arte e docência nos cursos gaúchos, permitindo-me compreender qual possível abordagem as danças urbanas possivelmente poderiam ter para que estivessem em sintonia com a proposta de um modo mais amplo – seria o olhar da parte em relação ao todo (o todo seria a proposta curricular de modo geral).

A partir da leitura de Souza (2013) pude inferir que as danças urbanas dentro do curso superior em Dança, mais especificamente em relação à licenciatura, estariam presentes para além de um elemento meramente técnico; nela, os âmbitos artísticos-pedagógicos estariam sempre em relação, a disciplina estaria permeada por estes aspectos como um local onde se pode refletir igualmente sobre metodologias e procedimentos, tanto no âmbito da produção criativa em Dança como Arte, como também no registro dos procedimentos de ensino voltados ao ambiente escolar. Somando o que foi discutido na análise do estudo de Barboza (2015), percebe-se que ali estariam ainda envolvidas as dimensões da leitura e da compreensão em Dança, por meios das quais os alunos se aproximariam dos aspectos históricos, políticos, culturais e estéticos das danças urbanas, a fim de que estejam aptos a fazer uma leitura desta linguagem e compreendê-la dentro da sua especificidade.

O artigo de Pereira (2016), por sua vez, intitulado “**Currículo da formação de professores de dança, etnocenologia e educação: estado da arte e sua interface com os percursos formativos**” analisa a formação do professor de

dança, destacando a presença da etnocenologia e refletindo como a formação do professor de dança nos currículos dos cursos de licenciatura estaria se constituindo. Neste Estado da Arte, realiza-se um mapeamento na área da educação, em especial na formação de professores de dança, etnocenologia e educação. A definição de etnocenologia, é tomada emprestada pelo autor da perspectiva do Francês Jean-Marie Pradier, compreendida como um produto do entrelaçamento de disciplinas que estudam o imaginário. O surgimento da etnocenologia estaria associado à diversas áreas, tais como a Antropologia estética, política, social e a Etnolinguística, só para citarmos algumas; a etnocenologia oferecerá, além do mais, focos de análise de rituais, de crenças, entre outros elementos sociais, que são criados e recriados na Arte. A adesão a pesquisas nesse campo dentro das Artes, segundo Pereira (2016) teria ocorrido mais fortemente pelas Artes Cênicas. De acordo com o autor:

isso revela o quanto temos a aprender com as culturas fora do eixo ocidental, considerando o que ainda há muito por descobrir nas manifestações culturais africanas, latinas, amazônicas e tantas outras, observando sua apartação e subalternização em função da visão eurocêntrica erudita que em muito menosprezou outras formas de cultura que hoje nos voltamos a desvendar (PEREIRA, 2016, p. 187).

A partir da leitura da obra de Pereira (2016), pude perceber semelhanças entre a etnocenologia e a teoria decolonial. Assim como a decolonialidade, que será utilizada neste estudo, a etnocenologia mesmo com especificidades próprias de seu campo, busca descentrar o que está historicamente posto. Nesse sentido, o autor realiza uma interface entre a mesma, a etnocenologia, e o currículo das licenciaturas em Dança, revisitando brevemente a história da Dança no país, pois, segundo ele, “a dança era um privilégio de poucos que tinham condições, tanto em termos financeiros, como nas condições físicas das bailarinas” (PEREIRA, 2016, p.188). Pereira emprega de maneira proposital o termo no feminino, considerando que a mais popular das danças sempre foi o Balé, apontada como uma dança praticada exclusivamente por mulheres, um mundo que seria inclusive proibido para os homens. O tradicionalismo permeado pelo ensino das danças clássicas, segundo o autor, permeou as escolas de dança onde se primava pelo virtuosismo e o aprimoramento técnico. Dentro dos poucos cursos de dança existentes no país, essa concepção teria também permeado a formação.

A principal crítica que se pode fazer ao ensino universitário de dança, era que esse ensino, igual à escola formal era autoritário, funcionalista e sem sentido prático para a vida dos egressos que, ao finalizar o curso, viam-se sem mercado de trabalho para atuar, a não ser nas escolas de ballet clássico ou nos corpos de bailes dos teatros, que por sinal eram e são poucos no país (PEREIRA, 2016, p.189).

Pereira destaca que as mudanças que envolvem a dança na atualidade dão novos ares e possibilidades, especialmente à prática no âmbito do ensino e da aprendizagem dessa linguagem em sua condição de arte, a qual demorou a ser reconhecida como tal; segundo ele, tais mudanças teriam acontecido a partir da década de 1990 com alteração da legislação no país.

As buscas por materiais realizadas por Pereira (2016) no Portal de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), permitiu ao mesmo verificar resumos de pesquisas realizadas no período de 2005-2015. O resultado da busca do descritor formação do professor de dança teve 30 ocorrências, sendo que só foram utilizadas na análise 15 resumos, por estarem diretamente ligados ao sentido da formação do professor.

No estado da Arte de Pereira (2016), assim como nos estudos mencionados anteriormente, observa-se, a partir dos resultados de sua análise, que “a teoria e prática interagem, já que tal interação é intrínseca, considerando que teoria e prática dialogam e refletem seus produtos dentro e fora da escola” (PEREIRA, 2016, p.194).

Dentre os demais resultados, Pereira destaca a presença de pesquisas relacionadas à performance. Os resultados, segundo o autor, são decorrentes de estudos que vão não apenas na direção de quem faz a performance, como também de quem a assiste. Pereira identifica a presença de estudos relacionados igualmente da performance com a educação, onde

A incorporação do sentido da performance na formação do professor de dança é um elemento necessário para que esta não seja uma formação mecânica, mas integrada aos aspectos da vida que constroem a experiência humana e que é o alimento para a elaboração coreográfica e dos discursos em forma de movimentos que a dança deve refletir ao bailarino e ao espectador (PEREIRA, 2016, p.194).

Os resultados analisados, de acordo com Pereira (2016, p.194)

revelam que o avanço da obrigatoriedade do ensino da arte por linguagens, apontam a progressiva modificação, tanto do currículo da educação básica, como na formação dos professores de arte que hoje não acontece de forma generalista, mas pelas especificidades das artes e isso fica claro nas pesquisas que demonstram essas modificações.

No que tange à pesquisa na área da etnocologia em relação ao campo da Dança, mais especificamente à formação de professores, o autor destaca que:

o levantamento traz à tona [...] o fato de que não existem pesquisas que estabeleçam relação direta entre etnocologia, educação e formação de professores, mesmo na formação de professores de dança nos currículos da licenciatura, mesmo com a limitação dos anos de pesquisas, estas não apresentaram relação direta com esses descritores (PEREIRA, 2016, p.200).

Para o autor, essa aproximação entre os campos referidos está em andamento, pois, segundo o mesmo, os cursos de formação de professores na área de arte vinculados a macro políticas públicas de formação estão sendo responsáveis por mudanças em termos de práticas curriculares da arte e da dança. O levantamento apontou caminhos importantes para o desenvolvimento da pesquisa em torno da formação de professores de dança e seu currículo, assim como a utilização da etnocologia na prática docente. Ao final de seu artigo, Pereira relata que o levantamento faz parte do início de um trabalho de investigação sobre as impressões de egressos do PARFOR (Plano Nacional de Formação de Professores) da Licenciatura em Dança da Universidade Federal do Pará “sobre os usos da etnocologia na prática pedagógica, como também as indicações da literatura em torno do tema e que comporão o corpus teórico da pesquisa que subsidiará a investigação em campo” (PEREIRA, 2016, p.199).

O estudo de Pereira (2016), somado aos demais estudos já analisados auxilia na ambientação sobre as discussões sobre o campo da formação de professores de dança e as problematizações que podem ser feitas dentro deste campo. O autor destaca a questão histórica dos primeiros cursos de Dança que estavam alicerçados com concepções, suas práticas e sobre quem os frequentava. São questões que ao meu ver merecem atenção para uma compreensão mais profunda sobre os motivos pelos quais o Ballet esteve tradicionalmente e ainda está majoritariamente presente nos currículos dos cursos de Dança. Além disso, o estudo também me oportunizou conhecer uma proposta que possui semelhanças com a teoria decolonial.

O estudo de Barboza (2019) intitulado **“A formação nas Licenciaturas em Dança das universidades públicas federais gaúchas pela voz das(os) docentes formadoras(es): O que é que essas(es) “profes” têm?”**, de abordagem qualitativa e inspiração em Estudos de Casos Múltiplos busca, por sua vez, “investigar como acontecem os processos de formação nas licenciaturas em Dança, nas instituições públicas federais do Rio Grande do Sul, por meio das vozes das(os) docentes formadoras(es)” (BARBOZA, 2019, p.15). Sua investigação foi composta por entrevistas semiestruturadas com 20 docentes das instituições: Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Universidade Federal de Pelotas (UFPEL) e Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Barboza se utilizou, para a análise dos dados, do referencial teórico-metodológico de Bardin (2011), a partir da proposta de Análise de Conteúdo. A respeito do trabalho com entrevistas, a autora e também docente do curso de Dança Licenciatura da UFSM, com inspiração em Bardin (2011), fez o esforço de buscar, em cada uma das falas dos professores, os componentes individuais dentro da lógica de narrativa pessoal, ao mesmo tempo buscou atentar para a relação entre as unidades textuais do trabalho. Foi a partir das entrevistadas que a autora procurou inferências desde a fusão dos relatos fundidos com as próprias reflexões e práticas formativas vividas como professora na UFSM.

No entendimento da autora, o trabalho evidenciou, em primeiro lugar, que os três cursos das três instituições envolvidas possuem similaridades, assim como particularidades, reflexos do contexto de cada instituição e região onde estão presentes. Evidenciou de igual modo que os docentes possuem um perfil de formação plural, que segundo a autora “parece que vem sendo um impulso que movimenta os projetos pedagógicos dos três cursos” (BARBOZA, 2019, p. 218). A formação dos respectivos corpos docentes variam desde a área da História, a Filosofia, a Educação Física, Música, Teatro até a formação na própria área da dança, que está diretamente ligada ao percurso histórico da dança no ensino superior brasileiro e no estado, o qual também é discutido pela pesquisadora por intermédio de dados extraídos e a análise de estudos que abordam a história da criação dos cursos de dança no Brasil.

Entre os 20 professores e professoras entrevistadas, 12 fizeram uma licenciatura. Das áreas de formação inicial seis docentes são oriundos de cursos de Educação Física, cinco licenciadas em Dança e uma pessoa é egressa de uma licenciatura em Filosofia. A área das Artes Cênicas ou Teatro mais especificamente, também engloba a formação de mais 4

professores bacharéis na área. Ainda no campo das Artes, uma das pessoas entrevistadas é bacharel em Música. Há também outros campos de graduação dos docentes como Arquitetura, Comunicação Social e Fisioterapia. (BARBOZA, 2019, p.116).

Em relação à formação na pós-graduação, pode-se dizer conforme aponta Barboza (2019, p.117), “que existe uma amálgama de diversas áreas, programas e focos de estudo desde Educação, Comunicação, Artes Visuais, Artes Cênicas, Saúde, entre outros, tendo como mote sempre a Dança no tangenciamento com estes outros campos”. A autora destaca que essa diversidade bastante particular no campo da Dança, ainda permeará por bastante tempo os cursos da área, “constituindo este perfil híbrido e naturalmente interdisciplinar” (BARBOZA, 2019, p.119).

As vivências com Dança e em Dança citadas pelos professores e pelas professoras foram as mais variadas. Diferentes modos de produzi-la constituíram seus percursos de formação e seus focos de pesquisas poéticas tais como o Balé, o Jazz, a Dança Contemporânea, as Danças Brasileiras e Folclóricas, as Danças Tradicionais gaúchas e ainda vários deles citaram aproximações com a Educação Somática. Somos cursos femininos. A grande maioria de nós no coletivo das graduações gaúchas somos mulheres. Não diferente do que em regra acontece, a maior parte das trajetórias começa estudando Balé, ainda na infância. Este é um dado que se diferencia na biografia dos professores homens entrevistados: a maioria começa a dançar mais tarde do que as professoras e tem uma tendência a um início mais vinculado à cultura popular. Existe nestes dados uma relação direta da questão de gênero, historicamente perpetuada nas práticas sociais. É possível acompanhar o quanto ao longo dos anos cada um dos docentes e professoras vai encontrando as suas vertentes e caminhos na Dança. (BARBOZA, 2019, p.120).

De acordo com Barboza (2019) pode-se observar que dentre os docentes entrevistados, nenhum citou ter formação artística na área das danças urbanas. Isso evidencia, o que já havia sido explicitado antes, a partir do relato da minha própria experiência como aluna. A investigação de Barboza permite, no que se refere à presente investigação, a compreensão de qual é o perfil e quais são as percepções dos docentes sobre os saberes necessários para a formação dos licenciados. A partir dos relatos, Barboza conseguiu perceber que os docentes demonstram preocupação com a questão da presença das danças populares no currículo, embora na prática, esse movimento não seja tão simples.

A pesquisa de doutorado intitulada “**Arte, Cultura e Educação e a formação do professor em Dança**” de Pimenta (2016) teve como objetivo identificar os

conceitos de Arte, Cultura e Educação presentes no currículo do curso de formação para docência em dança da Universidade Federal de Viçosa (UFV). A pesquisa tem cunho qualitativo do tipo Estudo de Caso, tendo realizado uma análise documental do projeto político pedagógico do referido curso de dança.

A pesquisadora traça um panorama da Arte no Brasil no meio educacional, resgatando elementos da trajetória da Arte/Dança desde a disciplina Educação Artística à formação em nível superior para mostrar como a Arte foi inserida na Educação formal. Além disso, pauta os conceitos de Arte, Cultura e Educação, onde ficam explicitados os pressupostos teóricos pelos quais se orienta: a análise estrutural da Arte, da Cultura e da Educação, com referência na sociologia do teórico francês Pierre Bourdieu (2005, 2007), em diálogo com o filósofo Hebert Marcuse (1977, 2006). Na Educação, a principal referência utilizada foi o sociólogo estadunidense Michael Apple (2006), por relacionar o fenômeno educativo às políticas sociais, culturais, econômicas e ideológicas mais amplas.

Pimenta ao logo da tese relaciona os cursos de licenciatura em dança no Brasil, a legislação brasileira para a formação de professores e a presença de cursos de formação de professores em dança nas Instituições de Ensino Superior (IES) brasileiras. Apresenta também, um levantamento dos PPCs dos cursos de licenciatura em dança brasileiros revelando algumas das tendências presentes em seus currículos; por intermédio de sínteses e a indicação de pontos relevantes em formato de quadros organizados pela pesquisadora, ela procura “uma possibilidade de olhar para o curso de dança da UFV” (PIMENTA, 2016, p.22)

A autora analisa o Projeto Político Pedagógico e, por fim, dá as suas considerações. Um dos aspectos levantados e criticados pela autora ao fazer a análise, que penso ter mais relação com a minha temática, é ao fato do PPP ofertar ao licenciando disciplinas de balé e dança contemporânea em um modelo bastante parecido com um conservatório de dança e não ofertar nenhuma disciplina voltada a outras manifestações de dança, evidenciando a existência de hierarquias entre as linguagens, nesse caso, tanto em forma de inexistência de algumas manifestações como também no sentido qualitativo, havendo uma espécie de percurso formativo em uma linguagem ao passo que outra aparece como disciplina única. Em suas palavras:

O terceiro ponto decorre da observação no PPC da Licenciatura em Dança da UFV de uma carga horária pesada de disciplinas referentes as modalidades do ensino de Balé Clássico (Estudos Básicos, I, II e III) e de Dança Contemporânea (I, II, III, IV e V). Apresenta, além da sequência apontada, a possibilidade de optativas tais como DAN316 – Balé Clássico IV e DAN317 – Balé Clássico V ou, ainda, DAN419 – Dança Contemporânea VI. A maneira que a sequência de disciplinas de Balé está organizada no curso, apresenta correspondência com os anos de conservatório de Dança. De modo que, DAN115 – Estudos Básicos da Técnica do Balé Clássico desenvolve as bases técnicas para ensino do 1º ano do balé, a DAN116 – Balé Clássico I – o ensino do balé clássico para o nível elementar do 2º ano clássico, e assim sucessivamente, até chegar no correspondente aos níveis avançados de 7º e 8º anos na disciplina DAN317 – Balé Clássico V. (PIMENTA, 2016, p.161)

A pesquisadora problematiza essa questão sem, é claro, desmerecer a importância das referidas linguagens no currículo. Penso a partir do olhar dela que a questão a ser problematizada é a forma como esses códigos aparecem no projeto político pedagógico do curso ao passo que outros não.

É inquestionável que essas matérias apresentem relevância para a formação do docente em Dança. Mas o que quero pontuar é que poderiam estar organizadas de forma a permitir que as modalidades Balé, Dança Contemporânea ou outra fizessem parte de disciplinas que constituíssem a construção de conhecimentos do corpo e do movimento sem fechar em uma única modalidade. Uma vez que não é minha intenção apresentar uma definição para a organização das matrizes curriculares, penso que cabe a discussão acerca do tema a partir do questionamento de que como essas disciplinas permitem aos estudantes explorarem os conteúdos que necessitam acessar no âmbito do PPC. Bem como, dos conhecimentos e reflexões suscitadas sobre o universo dos estudantes e a realidade local e regional. É necessário considerar ainda que, o grupo discente é heterogêneo podendo estar mais próximo de outras possibilidades de Dança que não sejam o Balé ou a Dança Contemporânea. Não há necessidade de priorizar um tipo de conhecimento em detrimento de outros igualmente importantes para a formação docente em Dança (PIMENTA, 2016, p.161-162).

O referido curso, possui também duas disciplinas ao longo de toda a sua duração denominadas “danças populares brasileiras”. Sabe-se que são variadas as manifestações populares existentes no Brasil, sendo este um termo bastante abrangente, que envolve uma diversidade muito grande de danças.

O estudo de Pimenta (2016) me provocou diversas reflexões acerca de qual seria o papel da técnica dentro da formação do licenciado em dança em sintonia com o que Barboza (2019) também aborda em sua tese. Barboza, ao ouvir os professores dos cursos gaúchos de licenciatura e fazer as suas reflexões conclui que a técnica (seja ela qual for) na formação do licenciado em dança deve ser um

meio e não fim, ou seja, a técnica, sendo um modo de fazer deve percorrer toda essa trajetória de uma forma em que o licenciando compreenda os caminhos, (re)conhecendo e diferenciando uma linguagem da outra dentro de seus processos históricos, políticos e culturais. Nesse sentido, o estudo de Pimenta (2016) me trouxe, a partir de todos os documentos levantados e analisados desde a legislação vigente, algumas pistas sobre qual seria o papel das danças urbanas dentro da licenciatura em dança. Acredito que o licenciado necessite experienciar, dentro do possível, diversas manifestações para que inclusive possa diferencia-los e levar toda essa diversidade para dentro da educação básica (como um meio e não um fim).

A tese intitulada **“O lugar da coreografia nos cursos de graduação em dança do Rio Grande do Sul, Brasil”**, de Luciana Paludo (2015) teve como principal objetivo verificar qual a parcela de colaboração que as práticas coreográficas ocupam na formação superior em dança. Para isso, a pesquisadora realizou um trabalho de campo, que consistiu em observar o empenho de professores e alunos para compor coreografias em disciplinas e projetos de extensão dos cursos superiores de dança em 7 instituições: Universidade Federal do Rio Grande do Sul (licenciatura), Universidade Federal de Pelotas (licenciatura), Universidade Federal de Santa Maria (Bacharelado e Licenciatura), Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (licenciatura), Universidade Luterana do Brasil (licenciatura) e Universidade de Caxias do Sul (tecnólogo). Além das observações também foram realizadas entrevistas com docentes das instituições. A partir da pesquisa de campo e entrevistas, pelo modo como os conteúdos estavam sendo abordados, a autora constatou “coreografia não é apenas os movimentos que estão ali a se fazer, os quais estão organizados em uma determinada forma” (PALUDO, 2015, p.16), ela abarcaria:

1) a própria palavra coreografia com suas definições, 2) os procedimentos coreográficos, 3) as abordagens dos conceitos, 4) os usos que os artistas fazem [ou não] do termo, 5) os modos de apreciar coreografias, 6) as disposições em discutir e articular esses aspectos” (PALUDO, 2015 p.218)

A partir de sua investigação, Paludo (2015) pode observar que existia uma grande pluralidade de gêneros de dança, por meio das falas dos alunos, que ao dançarem ou falarem de si reafirmavam seus lugares de pertencimento,

reconhecendo-se a partir de gêneros de dança (jazz, dança de salão, dança do ventre, ballet etc.). De acordo com a autora:

Há um ambiente multicultural que se estabelece a partir dessa multiplicidade de identidades. Quando esses alunos trabalham em grupo, as identidades tendem a ficar mais permeáveis – ou, às vezes, reagem de modo a reafirmarem-se com mais vigor. Há uma mistura e isso é possível pelo próprio convívio e por situações de composição coreográfica, nas quais as decisões devem ser efetuadas, muitas vezes, de maneira coletiva – com intensidades de tensão variáveis (PALUDO, 2015, p.98).

O momento de composição de uma coreografia, segundo a autora, “seria como um campo de forças diversas no qual as identidades entrariam em pequenos colapsos, o que determinaria uma mobilidade das identidades” (PALUDO, 2015, p. 215).

Em relação às composições a partir danças codificadas, a autora destaca que em todos os casos, percebeu que o estudo de um código “não é um mero apanhado de passos, e sim comporta invenções, discussões e a manutenção de repertório, bem como a transformação de coreografias que têm relação com a tradição em questão” (PALUDO, 2015, p.126).

A autora conclui que nos Projetos de Extensão, a coreografia encontra espaço para que se desenvolvam um trabalho mais refinado e deem continuidade aos trabalhos criados nas disciplinas. Paludo (2015) relata ainda que os projetos oportunizam docentes e discentes explorarem outros “tipos” de dança que não compõem oficialmente os currículos. Os professores, nesse sentido, geralmente propõem projetos com base nos seus saberes.

O estudo de Paludo, analisa um aspecto do campo da dança: a coreografia. Esse conceito é problematizado ao longo do estudo e tratado de forma ampla, não se restringindo a definição de um mero conjunto de passos. Este estudo contribui, somado a outros estudos já problematizados a compreender como os docentes lidam com a heterogeneidade de vivências dentro dos cursos de dança. Percebo ao ler a tese de Paludo que as Danças Urbanas não se fazem presentes nas propostas em projetos de extensão dos cursos gaúchos, em contraponto com outros códigos que estão presentes. A autora diz que os projetos abordam aquilo que não está oficialmente no currículo, mas o que vejo é que o que está no currículo também permeia os projetos, são as propostas relacionadas as trajetórias de dança dos professores. Por outro lado, alguns dos docentes participantes possuem propostas

que buscam abarcar as múltiplas identidades. Isso demonstra disponibilidade e preocupação por parte dos sujeitos da pesquisa em criar espaços para corpos com diferentes trajetórias na dança.

2.2.2 A pesquisa em danças urbanas

Katz (2010) em seu texto intitulado “**A cidade e a dança que acontece nos palcos**” analisa o processo ocasionado pela mobilidade social que trouxe um novo tipo de bailarino aos palcos brasileiros, o qual promoveu um novo tipo de contaminação entre a produção que se destina aos palcos e as danças que acontecem socialmente em bares e clubes.

As definições da autora das terminologias das danças urbanas e danças que compõem a cultura *Hip Hop* não estão em consonância com as demais bibliografias encontradas, como podemos observar no seguinte trecho:

A comunicação em rede vem desempenhando um papel transformador naquilo que podemos identificar como “danças urbanas” (cultura popular, folclore, entretenimento). Hoje, essas danças estão no corpo dos bailarinos profissionais em uma medida diferente daquela que a história da dança tem contado. Quando um bailarino dança no palco, seu corpo não separa a dança que realiza profissionalmente daquela outra, que pratica socialmente. Sempre foi assim. O novo de agora é que isso se dá com processos de mídiatização de alcance mundial, que produzem consequências novas (KATZ, 2010, p.01)²⁸.

Quando aborda a questão do *Hip Hop*, a autora coloca em nota os seguintes exemplos a fim de definir as Danças que compõem a cultura *Hip Hop*: “Vale lembrar, dentre outras, o Break, o Pop, o Funk, o Electric Boogie, o Krump, o Wave²⁹, a Ragga” (KATZ, 2010, p. 4)

A proliferação dos videocliques pós-Thriller (na moldura difundida pela MTV) colaborou para desestigmatizar a presença masculina na dança, e passou a se disseminar com rapidez. Michael Jackson ocupou papel central nesse

²⁸ Apesar de compreender as danças urbanas como parte da cultura popular não poderia denominá-las como se o conceito de danças urbanas fosse sinônimo de cultura popular ou folclore. Estes dois termos possuem definições bastante específicas assim como o conceito de danças urbanas. Além disso, as danças Urbanas não são realizadas somente como forma de entretenimento.

²⁹ De acordo com Chultz (2016), o Wave não seria um estilo, mas uma “qualidade de produzir ondulações pelo corpo, podendo acontecer no corpo inteiro, mas a ênfase está nos braços mãos e dedos”.

movimento; trazia algo de uma dança que acontecia nas ruas dos bairros da periferia, e, com ela, seduziu todas as classes sociais. (KATZ, 2010, p.02)

Apesar de não concordar que o Pop³⁰ e o Funk³¹ estejam englobadas dentro da cultura *Hip Hop*, considero interessante a análise feita por Katz (2010) para pensarmos essas relações de contaminação que ocorrem a partir do momento em que os elementos da cultura *Hip Hop*, mais especificamente as danças que compõem o movimento, adentram outros espaços que não a rua. De acordo com Katz (2010, p.02):

Sempre que se liga dança com movimentos do dia a dia e meios de comunicação, chega-se perto das relações entre estética e ideologia. Precisa-se delas para ler as misturas palco-rua que passaram a nutrir a geração pós-Thriller, e que, só mais adiante, veio a tornar clara a mobilidade social que essa dança tanto expressava como promovia. Países distintos e diferentes classes sociais em um mesmo país aderiram àqueles passos.

Nesse sentido a reflexão de Katz (2010) adentra as discussões relacionadas ao momento em que as essas danças começam a aparecer na mídia por intermédio de videocliques e filmes, trazendo novos sentidos à realização desta dança. Foi exatamente através das contaminações entre a Cultura *Hip Hop* com outras danças que novas estéticas começaram a surgir.

A dissertação intitulada “**Coreografando em larga escala: corpo social, corpo dançante**”, de Chultz (2016), propõe reflexão sobre uma prática coreográfica em dança realizada com alunos do Ensino Médio do Colégio Estadual Júlio de Castilhos, de Porto Alegre – RS. O estudo buscou, através de uma pesquisa etnográfica “compreender a coreografia como possível catalisador na proposta de indicar o corpo social como corpo dançante, e vice-versa, demonstrando procedimentos ligados às danças urbanas” (CHULTZ, 2016, p.29). Durante as oficinas que resultaram na obra “Larga Escala”, foram recolhidos depoimentos sobre

³⁰ De acordo com Soares (2014, p.08), “os videocliques seriam um ponto para o que podemos chamar de estilo de vida vinculado a uma lógica pop, entendendo o pop como uma premissa notadamente midiática”. A cultura Pop poderia ser denominada como uma “manifestação cultural essencialmente ocidental, nascido no contexto de uma sociedade industrial capitalista e tecnológica” (OSTERWORLD, 2011, p. 06).

³¹ De acordo com Palombini (2009, p. 37), “a música que hoje conhecemos como funk carioca não deriva diretamente do funk norte-americano, mas de uma variedade de hip-hop conhecida como Miami bass. O nome “funk” aderiu à música em função de sua gestação na cena dos bailes funk cariocas dos anos oitenta, movidos a funk e rap norte-americanos. Estes, por sua vez, constituem um desenvolvimento dos bailes black cariocas dos anos setenta, movidos a soul e funk norte-americanos”. De acordo com a definição do autor, o Funk carioca teria surgido pela influência dos bailes black nos anos 80, quando o movimento *Hip Hop* já estava consolidado nos Estados Unidos.

o processo, o que resultou em um pequeno documentário, memorial fílmico da experiência. Como método reflexivo sobre a prática, a autora opta pela teoria enraizada (STRAUSS; CORBIN, 1990; PAILLÉ 1994), unindo acontecimento, teoria e análise de forma não hierárquica, promovendo sempre um ir e vir entre teoria e prática.

O nome larga escala, segundo Chultz (2016), estabelece-se em torno da criação coreográfica que leva esse nome, por ter sido realizada com um grande grupo, elaborada em curto espaço de tempo e dançada por jovens estudantes da referida escola. O resultado prático aproxima-se do reconhecido fenômeno Flash Mob³². Para a realização da obra foram desenvolvidos procedimentos coreográficos a partir das danças urbanas, mais especificamente as técnicas e estéticas que caracterizam o *Hip Hop Dance*.

Em relação aos procedimentos realizados, Chultz (2016) afirma que o primeiro procedimento coreográfico se embasa em percepções vindas das fotografias, registros feitos pela autora quando entra no ambiente escolar onde a pesquisa se deu. A composição fotográfica então inspira a composição coreográfica. Foram listadas possíveis tarefas e gestos visíveis nas fotos (enfileirar, andar em grupo, posar, encarar, gritar, mostrar, esconder, fumar) e outras que eles (os alunos) poderiam suscitar na criação. Foi escolhida também uma música para trabalhar esses gestos ritmicamente. Após esse *start* inicial, a autora relata os passos posteriores:

Da observação ao campo da criação, meu papel foi o de aproximar a dança do cotidiano dos alunos. Recorri a certos passos sociais da Hip Hop Dance para propor uma ligação entre os gestos capturados dos alunos e a dança, uma vez que a maioria dos passos de Hip Hop tem por base movimentações cotidianas como correr, marchar, pisar, apontar. Dentro da equipe, organizamo-nos em duplas e montamos uma série de blocos coreográficos, como “cartas na manga” para jogarmos no processo com os alunos. Em outras palavras, escolhas prévias de estruturas coreográficas foram feitas a partir do estudo com a comunidade, deixando algumas lacunas a serem preenchidas durante o processo criativo. O frescor e a contribuição espontânea dos alunos foram incentivados para um maior engajamento e para que encontrassem, cada um, a sua dança, a sua maneira de ser corpo dançante. (CHULTZ, 2016, p.77-78)

³² Um flash mob é um grupo de pessoas que se reúnem repentina e instantaneamente em ambiente público, realizam uma apresentação atípica por um curto período de tempo e rapidamente se dispersam do ambiente como se nada tivesse acontecido.

No que se refere à preparação dos alunos para o *Hip Hop Dance*, Chultz (2016) conta que escolhe o *Bounce*, nome dado a um princípio de movimentação que seria a base deste estilo. De acordo com a autora:

O Bounce, elemento da movimentação da Hip Hop Dance, torna-se para essa experimentação uma peça chave. Ele oferece uma importante diferenciação do hip hop se comparado a outros estilos e, por isso, considero-o como um acesso para o aprendizado dessa dança. A modulação do Bounce, através das diferentes maneiras de sentir e jogar com a gravidade, é uma das maneiras de apropriação dos movimentos dessa dança (CHULTZ, 2016, p.87).

A pesquisadora, com uma postura assumidamente freireana, afirma que essa dentre outras escolhas feitas dentro deste processo criativo, teve a intenção de incentivar os alunos a se apropriarem das movimentações cada um à sua maneira. Esse tipo de postura ao meu ver, dentro da escola é uma postura inclusiva em Dança, pois nem todos os corpos que ali estavam tinham uma vivência anterior com aquela Dança. Eram corpos heterogêneos, com vivências heterogêneas. Em relação a todo o engajamento criado com a escola, por meio do projeto, a pesquisadora relata:

Acredito que reside aí parte da importância deste projeto: a busca por evidenciar a inteligência desses alunos, suas possibilidades de comprometimento e de perseverança frente às possíveis condições precárias sociais das famílias e do contexto escolar. Este projeto, através de uma proposta artística, sobretudo coreográfica, busca difundir e intensificar o valor dessa juventude socialmente desfavorecida (CHULTZ, 2016, p. 96).

Apesar de ser voltada a escola e não ao ensino superior, esta experiência, mesmo que não tenha ocorrido dentro do currículo escolar, poderá me dar pistas sobre que tipos de procedimentos são possíveis de serem realizados com jovens dentro da escola, este sendo o público com que os futuros licenciados atuarão. Essa investigação poderia também possibilitar a quem lê repensar as suas práticas com danças urbanas em diversos contextos, sendo o ensino superior um destes espaços.

No entanto, mesmo com contribuições como a de Chultz (2016), percebo que uma lacuna se faz presente em estudos que tem como pretensão a realização de práticas coreográficas, especialmente dentro da escola, a qual diz respeito à escassez de propostas que investiguem as danças urbanas para além da mera reprodução da técnica. Como abordar as danças urbanas como um meio e não um

fim? Sabendo que na escola a Dança estaria presente como Arte, existiriam estudos que se voltassem às danças urbanas dentro de proposições críticas em relação a vida em sociedade, assim como a Cultura *Hip Hop* fez inicialmente?

O estudo de mestrado de Silva (2014) intitulado “**Dança de rua: do ser competitivo ao artista da cena**” reflete sobre três dimensões (ou possibilidades de atuação) das danças urbanas: a educacional, a competitiva e a cênica. Por meio de uma pesquisa de campo realizada com a “Cia Eclipse Cultura e Arte” e Associação “Família Eclipse” em Campinas, a pesquisadora observou desde a metodologia utilizada na preparação corporal utilizada até os espetáculos criados para diferentes espaços. Investigou também outras propostas com os grupos, alargando o seu conhecimento nas danças urbanas a partir dos conceitos da educação somática.

Em sua pesquisa, Silva explorou técnicas da Educação Somática, mais especificamente a técnica da Ideokineses; com um grupo de cinco mulheres dançarinas da Família Eclipse, a pesquisadora combinou conteúdos da dança *Breaking* com a educação somática, utilizando exercícios com a Bola Suíça. De acordo com ela, a técnica Ideokineses

é um trabalho que utiliza imagens como metáfora para guiar o movimento, que inicialmente só acontece mentalmente, isto é na imaginação. Primeiramente ela busca uma reorganização corporal, onde somente a musculatura involuntária acontece e os movimentos não são visíveis externamente (SILVA, 2014, p. 209).

O objetivo deste estudo foi trazer uma consciência dos movimentos no mesmo momento em que estes ocorriam, de modo que as dançarinas fossem capazes de se observar durante as coreografias e improvisações, para serem capazes de desenvolver novas habilidades corporais. Isto possibilitou que a pesquisadora pudesse ampliar seu conhecimento sobre outras possibilidades de atuar na preparação corporal e artística dos dançarinos urbanos. Estes procedimentos deveriam contribuir com a capacidade dos dançarinos urbanos atuarem não só em diferentes espaços alternativos, como também no palco italiano, na rua e em locais onde ocorrem as batalhas.

Percebemos que as ações de equilíbrio e desequilíbrio geradas pela Bola Suíça iriam contribuir positivamente para o refinamento e performance das artistas. Este trabalho gerou uma abertura para a escuta corporal, levando a percepção de ações importantes para a execução dos movimentos de

determinados passos da modalidade. Isto levou também ao desenvolvimento de uma consciência corporal, proporcionando benefícios para alcançar um alinhamento ósseo e fortalecimento muscular vitais para a realização dos passos com qualidade e efetividade, possibilitando um melhor desempenho nas variações coreográficas do Breaking (SILVA, 2014, p.41).

Durante a pesquisa foi realizado também um levantamento bibliográfico nacional e internacional que contribuiu com o aprofundamento de conceitos ligados a Cultura Hip Hop e seus elementos. Silva (2014) percebeu existir ainda lacunas a serem preenchidas pelos pesquisadores nacionais:

No levantamento ligado a crews e companhias de danças urbanas nacionais e internacionais com produções artísticas de longa duração (espetáculos com mais de 30 minutos), encontramos pouca bibliografia novamente e verificamos a escassez de pesquisas e trabalhos nacionais. Porém, acreditamos que esta é uma área em ascensão, mas que necessita de maior dedicação e estudo pelos dançarinos urbanos brasileiros. Internacionalmente há uma consolidação cada vez mais forte neste cenário e destacamos aqui a qualidade dos trabalhos registrados na França, Alemanha e Inglaterra (SILVA, 2014, p. 243)

Em relação a investigação corporal que cruzou a educação somática e o *Breaking* a pesquisadora considerou satisfatória a experiência que possibilitou a criação de novos exercícios que auxiliem a preparação corporal para algumas das movimentações da dança *Breaking*.

De acordo com a autora, “este trabalho foi muito importante para a ampliação do conhecimento e aprofundamento nas pesquisas em dança urbana o que permitiu conhecer melhor o seu cenário nacional e internacional” (SILVA, 2014, p. 244). O estudo de Silva (2014), assim como o de Chultz (2016), deslindam aspectos relacionados ao aprofundamento do referencial teórico sobre as danças urbanas, de modo a repensar e ampliar a visão que tenho sobre as possibilidades que a educação somática cria para essa dança. Em meu entendimento, a educação somática contribuiria não apenas no aprimoramento técnico dos indivíduos praticantes, mas também no desenvolvimento de pesquisas de movimento, onde novas configurações de criação e composição coreográfica poderiam ocorrer a partir do Breaking.

A pesquisa intitulada “**História e dança: um olhar sobre a cultura popular urbana - Uberlândia 1990/2009**” de Rafael Guarato (2010) teve como principal objetivo compreender as complexas relações que dariam significado à prática da

Dança de rua, como se formam e como se alteram no tempo. De acordo com o autor, as mudanças de significados perpassam diferentes espaços, sendo eles “festivais de dança, poder público local, bailes em bairros da cidade, danceterias, impulsionados por fatores estéticos, financeiros, sociais e culturais em diferentes momentos”. (GUARATO, 2010, p.07). Guarato utiliza a História Oral como método de pesquisa. Para ele, por intermédio de conversas gravadas com dançarinos “foi possível notar como as informações narradas oscilam entre o que o indivíduo viveu em grupo e o que o sujeito atribui à sua memória particular, fundindo crenças e hábitos que, juntos, firmam uma verdade individual” (GUARATO, 2010, p.14).

Guarato (2010) ao longo de seu estudo faz igualmente uma crítica ao modo como a história da dança no Brasil tem sido constituída, especialmente, no que se refere às manifestações populares. Em suas palavras:

Uma historiografia da dança não pode se contentar em elaborar uma teoria abstrata e distorcida, que supõe uniformidade nos formatos de relações humanas; ela tem que responder a perguntas reais de homens vivos, afinal, não lidamos com máquinas biológicas que se modificam continuamente movidas pela máxima da fluidez (GUARATO, 2010, p.30).

A partir de um entendimento de história local, o autor buscou perceber a cultura popular urbana sob outros olhares, “em seus variados aspectos visuais e gestuais e também reunir discursos orais e escritos sobre o tema, afastando-o da concepção de categoria exótica e atrelada ao passado distante” (GUARATO, 2010, p. 204). Através de seus estudos, Guarato pode verificar que houveram transferências de significados na dança de rua efetuadas por meio da dança contemporânea e outras manifestações. A partir dos depoimentos acerca das relações entre artistas, público e mídia, o autor percebe “a existência de peculiaridades instigantes no universo das danças populares urbanas e na sua dinâmica de apropriação de manifestações culturais provindas de outras localidades” (GUARATO, 2010, p.206).

A partir da leitura de Guarato, pude entrar em contato com a história da dança em Uberlândia em seus mais variados espaços. Pude amadurecer ideias, obtendo um entendimento mais ampliado sobre o significado do termo cultura popular e como a dança de rua está inserida dentro dela. Este estudo contribuiu para que melhor pudesse compreender os processos históricos relacionados a dança de rua e os sentidos que esta dança tem no Brasil. Como qualquer outra manifestação popular,

ela não é estática, as significações dadas a dança de rua sofrem modificações ao longo do tempo e variam conforme o local onde é praticada.

O estudo de mestrado de Carvalho (2009) intitulado “**presenças femininas na dança de rua: coreografando estéticas da existência**” teve como objetivo mapear como são exercidas as diferentes presenças femininas nos grupos de dança de rua³³ Original Dancer e Piratas de Rua, ambos da cidade de Pelotas/RS. Para desenvolvimento da pesquisa foi utilizado como metodologia a etnografia urbana associada a elementos do método cartográfico. O estudo faz uma interessante análise sobre a presença feminina dentro da dança de rua, utilizando referencial do campo dos estudos de gênero para analisar a forma como as mulheres foram e ainda tem sido representadas, não só na dança de rua, mas de modo geral dentro da sociedade. A autora se utiliza do filósofo Michel Foucault para discutir “os modos de subjetivação, da constituição ética e das micro-rupturas com aquilo que está na fronteira entre a sujeição e as práticas de liberdade do sujeito que estiliza a sua existência” (CARVALHO, 2009, p.07).

Ao longo da investigação de Carvalho, são abordadas questões relativas às hierarquias e representações de gênero ainda existentes no cenário da dança. De acordo com a autora:

a prática da dança, no ocidente, carregou por muito tempo aquela imagem estereotipada e eurocêntrica, vinculada ao ballet clássico e ao universo feminino, num conjunto simbólico em que o corpo aparece com suas roupas cor de rosa e movimentos lentos e delicados, transformando as bailarinas em “anjos” que flutuam (CARVALHO, 2009, p.83).

O movimento *Hip Hop*, de outro lado, foi historicamente organizado em um território predominantemente masculino nas suas manifestações culturais. Conforme as mulheres foram aos poucos se fazendo presentes, transformações ocorreram e começaram a serem criados diversificados estilos.

Geralmente, essa diferença está demarcada com as danças mais sensuais e “rebolativas”, em que o movimento do quadril tem destaque e a mulher tem que demonstrar “charme” e poder de sedução. Por outro lado, alguns estilos de dançar são protagonizados por homens, como o B. boying, tratando-se de uma dança mais de chão e que envolve força muscular, equilíbrio, agilidade e coragem (CARVALHO, 2009, p.84).

³³ A pesquisadora usa o termo dança de rua, embora ao realizar a leitura de seu estudo compreenda que esteja se referindo as danças urbanas. Aspectos relacionados a essas nomenclaturas serão aprofundadas ao longo deste estudo.

A autora afirma que “a atuação dos corpos femininos é focalizada dentro de uma rede de relações sociais e de poder, disputando e produzindo significados, inventando seus próprios dispositivos estratégicos de inserção, de modo plural e dinâmico” (CARVALHO, 2009, p.35). Ao observar os ensaios dos grupos, a pesquisadora pode perceber que ao mesmo tempo que as dançarinas utilizam o corpo que como instrumento de luta “faz parte de toda uma elaboração ética-estética daquela que se conduz” (CARVALHO, 2009, p.134), elas também são normatizadas seguindo algumas exigências, como o aperfeiçoamento individual (o tecnicismo), produtivismo e o imperativo da beleza. A autora compreende que as presenças femininas se exercem “em zonas de fronteiras entre práticas de liberdade e assujeitamentos” (CARVALHO, 2009, p.134). Vejamos.

Nas suas buscas por estarem dançarinas percebo a vontade de legitimação de suas escolhas de serem profissionais da dança de rua, tendo o conhecimento como recurso. Durante a formação de dançarina criam-se modos de se conduzir, demandando todo um trabalho sobre si mesma que envolve o ser conhecedora da dança de rua, ser interessada por aquilo que se pratica, adquirir conhecimento e experiência, considerando-se resultado daquilo que se treina e se produzindo para melhorar na cena, para ser reconhecida. Os eventos de dança apareceram como espaços de trocas de informação e de exercícios de afirmação de suas presenças e de visibilidades. Assim, em suas maneiras de se fazerem/estarem dançarinas de dança de rua, as mulheres experimentam novas formas de subjetividade, pois transitam com seus corpos entre vários saberes e deles se apropriam (CARVALHO, 2009, p. 134-135).

A autora afirma que nesse transitar dos corpos, o corpo feminino se faz presente afetando outros corpos e afetando também o território da dança de rua, “fissurando-o, provocando diferenças, se misturando nele” (CARVALHO, 2009, p.135).

Embora haja demarcações generificadas nos modos de dançar, muitas fronteiras são borradas, os corpos masculinos e femininos circulam entre os diferentes estilos e se apropriam deles criando ainda outros, isto é, trata-se de um processo inesgotável, onde a dança vai se hibridizando cada vez mais. Nela as presenças femininas causam diferenças não só nas relações subjetivas, mas nos modos de dançar (CARVALHO, 2009, p.135).

A pesquisa de Carvalho fornece, para o presente empreendimento, pistas para se pensar as questões de gênero envolvidas na dança de rua. Essa dança foi praticada ao longo de sua existência majoritariamente por homens. As mulheres têm adentrado na prática, causando micro-rupturas e transformado o movimento, de

modo a fazer com que novos estilos surjam. Ao analisarmos videoclipes de rappers americanos famosos do início dos anos 2000, por exemplo, podemos visualizar a presença de mulheres sendo representadas ostensivamente como objeto de consumo, isso demonstra que em qualquer movimento existem questões a serem problematizadas. Desde a realização do estudo de Carvalho (2009), penso que mudanças já tenham ocorrido, percebo especialmente na mídia que esses papéis têm sido gradativamente desconstruídos.

O estudo de mestrado de Dias (2018) intitulado **“Por uma pedagogia Hip Hop: o uso linguagem do corpo e do movimento para a construção da identidade negra periférica”** objetivou analisar em que medida as expressões estéticas do *Hip-Hop*, em especial a dança *Breaking*, relacionam-se com a ideia de Béthune (2003) de “telescopia histórica”. Conforme a autora, “tais manifestações tenderiam a atualizar a tradição cultural afro-americana e afro-brasileira por meio de um olhar estético contemporâneo” (DIAS, 2018, p.09). O objetivo deste estudo foi “propiciar a formação de professores(as) das redes públicas de ensino, a título de contribuição para a efetivação de políticas públicas amparadas pela lei 10.639/03, e, desse modo, contribuir para a decolonização do currículo” (DIAS, 2018, p.07).

A referida pesquisa repensa o corpo jovem negro, compreendendo o mesmo como portador de uma afromemória, a qual é ressignificada “por meio da dança breaking, relacionando-a com a herança cultural trazida dos africanos escravizados, por meio do diálogo entre as experiências estéticas ancestrais e contemporâneas” (DIAS, 2018, p.07). Nesse sentido, a investigação pretendeu oferecer subsídios para a construção de uma proposta de educação afrocentrada. A autora recorre ao movimento *Hip-Hop*

para pensar em que medida o movimento pode auxiliar na reposição de uma experiência perdida, preservando no sujeito o seu poder de criticidade em relação à situação limite, entre a vida e a morte, destinada ao povo negro, que nos revela histórias de resistência no Atlântico, na escravidão, no fogo cruzado, nas balas perdidas, nos assassinatos causados por gangues de polícia, nos barracos, nas favelas, nos becos, nas vielas, no Hip-Hop... Uma situação que exige a recriação de novas relações entre a história, a consciência, a educação e a cultura, fazendo pulsar em nosso povo o espírito de uma mente vitoriosa, coletiva e decolonizada (DIAS, 2018, p.29).

Ao longo de sua investigação, Dias (2018) revisita experiências anteriores a realização da pesquisa ocorridas em uma ONG e em algumas escolas municipais de

São Paulo, onde desenvolveu um trabalho com a dança breaking. Essas vivências teriam feito parte de uma pesquisa de campo realizada pelo grupo de pesquisa o qual a autora faz parte. Em seu referencial teórico, aborda o *Hip Hop* e especificamente o Breaking, sendo esta dança influenciada pela capoeira. Também traz para a discussão documentos da legislação, analisando-os de forma crítica e compreendendo a Pedagogia *Hip Hop* como sendo uma alternativa para efetivação de políticas públicas amparadas pela lei 10.639/03. Em suas palavras:

Uma proposta como essa, a ser desenvolvida nas escolas – centrada no Hip-Hop e, em particular, em um de seus elementos, o breaking – em que os (as) alunos (as) possam vivenciar a dança, e por meio dela, tenham contato com a ancestralidade e com sua própria história, parece-nos uma oportunidade ímpar, com grande potencial de formação para a juventude negra e periférica. E que, desse modo, possa compreender o corpo como um elemento ressignificador (DIAS, 2018, p.174).

A pesquisadora se reporta ao professor estadunidense Marc Lamont Hill para explicar que a Pedagogia *Hip Hop* estaria amparada pela intersecção da pedagogia crítica e os estudos de tradições culturais. A pedagogia *Hip Hop* na sala de aula não seria uma prescrição, mas uma forma de diálogo entre jovens e professores e suas subjetividades singulares em relação às coletivas.

Este estudo aborda a dança Breaking dentro do movimento *Hip Hop* sob uma perspectiva decolonial e contribui diretamente com a minha pesquisa no sentido em que compreende o movimento *Hip Hop* como uma manifestação contemporânea e atualizada da cultura afro-americana e afro-brasileira.

Uma lacuna existente no trabalho seria de que a Cultura *Hip Hop* é abordada como uma cultura subalternizada, todavia, não é tensionado o fato dela se originar desde um país colonizador e imperialista, mesmo que em suas periferias. Com toda certeza, a experiência de ser um jovem periférico nos Estados Unidos é muito diferente da do jovem que nasce no Brasil.

Outro estudo que vem a contribuir no estado da Arte é o estudo de mestrado de Santos (2019) intitulado “**A formação de praticantes de danças urbanas em cursos de graduação em dança no Brasil de 2007 a 2017**”. Tal pesquisa visou realizar um levantamento de praticantes de danças urbanas com o objetivo de analisar de que maneira a universidade poderia ser tomada como um espaço de formação para os mesmos. A pesquisadora aplicou um questionário online com praticantes de danças urbanas – que fossem graduados ou graduandos em dança

de 2007 a 2017 –, computando ao fim um total de 95 entrevistados. De todas as instituições de onde os praticantes entrevistados são oriundos, somente em uma instituição a referida dança se fazia presente como disciplina na grade curricular, e como disciplina *optativa*. Das respostas analisadas, uma salta aos olhos, a de um estudante de uma determinada instituição que relata que a mesma não possui professor específico da área, sendo esse componente curricular ministrado por um docente sem conhecimento em danças urbanas – e que segundo o entrevistado parecia não se sentir muito confortável ao ministrá-la, porquanto provável e supostamente os alunos tivessem mais conhecimento e vivência na área. Em sua fala, o estudante deixa explícito que ainda que pudesse constatar um esforço por parte do curso de incluir uma disciplina específica da área, ela não era obrigatória, percebendo certa dificuldade de compreensão e validação dos saberes abrangidos pela mesmo componente curricular, o que pode ser atribuído justamente à escassez de material publicado sobre o tema. Nas palavras do estudante entrevistado por Santos:

(...) como se dissessem "se está no livro, então é verdade" e o saber popular que permeia o cenário das Danças Urbanas que ainda não foi escrito/publicado academicamente, não tem a mesma legitimidade na opinião dos mesmos. Ainda mais quando vindo de um "aluno", mesmo que este seja da área e tenha vivência/experiência a mais tempo do que eles lecionam (SANTOS, 2019, p.75).

Santos (2019) ressalta por isso que a inclusão de uma disciplina específica de danças urbanas é sim algo positivo para a classe de profissionais da área, no entanto, devido à recente adesão dos praticantes das danças urbanas ao ambiente acadêmico, talvez existissem ainda poucos profissionais qualificados para assumirem o cargo.

A pesquisadora aponta que embora exista uma espécie de in-visibilidade das danças urbanas como um componente curricular propriamente dito, os praticantes conseguiriam fazer relações entre o seu saber prático com as demais e oficiais disciplinas do curso. Muitos estudantes já possuem certamente experiência anterior com a docência, de modo que procuram um curso superior de dança para repensarem abordagens e metodologias, ampliando seu conhecimento nos mais variados aspectos que envolvem a arte e o ensino na contemporaneidade. Outros procurariam o curso por perceberem que a obtenção de um título acadêmico dá aos mesmos maior prestígio e maior valorização.

Dos 95 entrevistados do estudo de Santos (2019), 24 direcionaram sua pesquisa de trabalho de conclusão de curso as danças urbanas. No entanto, percebe-se que em projetos de pesquisa, extensão e ensino existem poucas iniciativas ao longo da graduação voltadas à área. Do total, somente 7 praticantes participavam de projetos de extensão voltados às danças urbanas. Em projetos de pesquisa, somente 2, e no PIBID, somente 1 praticante afirmou fazer alguma relação com as danças urbanas com as atividades do programa. Outro fator mencionado no estudo, e, bastante significativo, é o de que entre os 22 estudantes que responderam à pergunta sobre realização de pesquisas durante seus respectivos cursos de graduação, 18 deles, afirmaram que os professores orientadores dos trabalhos investigativos não possuíam conhecimento em danças urbanas. Esse é um dado importante, visto que mesmo que sejam ricas as experiências com professores de outras áreas, se confirma o fato de não haver docentes nas universidades com pesquisas voltadas às danças urbanas.

Apesar de não haver muitas possibilidades de pesquisa na área durante a graduação, Santos (2019) afirma, com base nos relatos, que um número significativo de estudantes já havia no momento de sua investigação direcionado suas pesquisas de conclusão de curso para a temática das danças urbanas. Segundo a autora, talvez essa fosse uma forma de o indivíduo dar uma devolutiva ao seu local de origem, trazendo reconhecimento e validade para o que lá se desenvolve. Além do mais, penso na esteira de Santos (2019) que isso se constitua também como uma maneira de dar os primeiros passos para a ampliação de material bibliográfico na área, o que por conseguinte conferiria maior visibilidade às danças urbanas.

Uma outra informação salientada por Santos (2019) – e a fim de que possamos pensar relações de poder no âmbito do espaço acadêmico – é que dos 95 entrevistados, 65 afirmaram já ter sofrido algum tipo de preconceito, na universidade, pela prática da referida dança. Em um dos relatos do estudo apontado por Santos (2019), um estudante observa que embora tenha sido bem recepcionado pelos professores e a coordenação do curso, entre os colegas o mesmo não ocorreu, porquanto considerassem as danças urbanas não dignas de ocuparem um lugar no ambiente acadêmico. Segundo o estudante entrevistado:

Por vezes há um pensamento de que a graduação em Dança é um espaço de formação apenas para determinadas técnicas de dança, dessa forma

algumas pessoas desmerecem as Danças Urbanas por acreditarem que elas não deveriam estar naquele espaço (SANTOS, 2019, p.71).

O estudo de Santos (2019) evidenciou por meio dos relatos dos praticantes, a existência de um regime de in-visibilidade não apenas das danças urbanas – no conjunto das propostas curriculares dos cursos de dança –, mas também e sobretudo de seus praticantes. Apesar do preconceito sofrido relatado pelos estudantes no estudo de Souza (2019), de maneira geral observaram uma espécie de re-invenção de si. Por meio da criatividade, os participantes da pesquisa constatarem ter sido possível relacionar conhecimentos e dar aplicabilidade aos saberes aprendidos durante a graduação.

Para o trabalho de investigação realizado até o momento, procuro sublinhar o modo como essa in-visibilidade ocorre na estrutura curricular dos cursos de graduação em Dança-Licenciatura, no Brasil. Embora a questão curricular apareça no estudo de Santos (2019), a ênfase de sua pesquisa se deu na formação dos praticantes como praticantes (e não professores ou professores em formação). A pesquisa aqui projetada, de outro lado, procurará analisar os currículos dos cursos de Dança-Licenciatura que habilitam profissionais para atuarem na educação básica.

A teoria decolonial, por sua vez, opera tanto para pensar sobre as questões internas à formação de professores de dança, quanto refletir como isso pode se refletir na prática pedagógica. A pesquisa poderá não só contribuir para futuras reflexões sobre currículos dos cursos de graduação em dança, mas também em outras áreas de conhecimento onde se formam professores. Assim sendo, indaga-se: Que impacto a escola terá se os cursos de formação de professores começarem a repensar as suas estruturas curriculares a partir de um pensamento descentralizado que leve em conta a diferença cultural?

O trabalho de conclusão de curso de Tavares (2017) com o título **“Professores de danças urbanas da Cidade de Pelotas (2002-2016): trajetórias e entendimentos sobre formação docente superior”** buscou identificar o perfil de formação e atuação dos professores de danças urbanas do espaço não-formal de ensino de Pelotas, a fim de averiguar seus entendimentos acerca da formação docente superior em Dança-Licenciatura. Foram realizadas entrevistas semi-estruturadas com participação de onze docentes de danças urbanas. Como resultados o estudo indicou que:

(...) o ingresso no ensino superior não irá fazer com que estes professores percam sua essência primordial, aquela que remete à sua autoformação inicial, mas poderá significar uma via de amadurecimento e qualificação para uma educação baseada em conhecimentos fundamentais às práticas desse gênero de Dança nas áreas de ensino, bem como uma possibilidade de troca de saberes, ampliação do mercado de trabalho e intensificação do diálogo entre universidade e comunidade. (TAVARES, 2017, p.06)

A autora defende que a formação de universitária de professores de danças urbanas possa ser um meio de autoformação, um aprimoramento e qualificação profissional:

pensa-se que os professores de Danças Urbanas que se inserem em uma formação superior em Dança, no futuro serão os profissionais mais qualificados que irá contribuir para a ampliação do gênero. A universidade tem muito a ganhar com o diálogo da Dança de Rua, e para isso acontecer a participação desses sujeitos nas universidades é essencial. (p.85)

Dentre as disciplinas que mais se relacionam com as vivências dos sujeitos do estudo de Tavares (2017), as disciplinas da pedagogia da dança foram as que mais se destacaram. O estudo de Tavares vem a contribuir com a minha investigação porque diz respeito a temática das danças urbanas dentro do ensino superior.

3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Como destacado anteriormente, a presente dissertação de mestrado consiste em um estudo de caráter qualitativo. Bogdan e Biklen (1994) destacam os principais pontos que caracterizam uma investigação realizada no âmbito educacional desde essa perspectiva. Os autores afirmam que dependendo da natureza do estudo, alguns destes aspectos podem ou não se apresentarem com maior evidência. O primeiro aspecto diz respeito à preocupação com o contexto social do estudo. Os autores afirmam que os pesquisadores, nestes casos, “entendem que as ações podem ser melhor compreendidas quando são observadas no seu ambiente habitual de ocorrência” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p.48). Apontam também, que os investigadores qualitativos se interessam mais pelo processo do que por resultados ou produtos. Nestes casos, os dados não são recolhidos para confirmar hipóteses previamente construídas.

Bogdan e Biklen (1994) ponderam ainda que os investigadores qualitativos estabelecem estratégias e procedimentos que lhes permitem levar em consideração as experiências do ponto de vista do informador. O processo de condução de investigação qualitativa “reflete uma espécie de diálogo entre os investigadores e os respectivos sujeitos, dado estes não serem abordados por aqueles de uma forma neutra” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p.48). Por isto, não se pode afirmar que a pesquisa qualitativa analise os dados com os quais lida e/ou produz de forma neutra. Na contemporaneidade, o que se tem buscado especialmente na área das ciências humanas, é uma aproximação entre as experiências do investigador e o objeto de pesquisa. Além disso, conforme aponta YIN (2016):

a pesquisa qualitativa procura coletar, integrar e apresentar dados de diversas fontes de evidência como parte de qualquer estudo. A variedade provavelmente será uma decorrência de você ter que estudar um ambiente da vida real e seus participantes. A complexidade do ambiente de campo e a diversidade de seus participantes provavelmente justificam o uso de entrevistas e observações e mesmo a inspeção de documentos e artefatos. As conclusões do estudo tendem a se basear na triangulação dos dados das diversas fontes. (YIN, 2016, p.31)

Pretendi ao longo desta pesquisa realizar uma análise documental dos projetos políticos pedagógicos dos cursos de Licenciatura em dança. Gil (2002) explica que a pesquisa documental é um método que possui muitas semelhanças com a pesquisa bibliográfica, porém o que os diferencia é que:

O material utilizado para o fornecimento de dados nas pesquisas bibliográficas é constituído basicamente por livros e revistas impressos em papel ou veiculados por meio eletrônico. Já o material utilizado nas pesquisas documentais pode aparecer sob os mais diversos formatos, tais como fichas, mapas, formulários, cadernetas, documentos pessoais, cartas, bilhetes, fotografias, fitas de vídeo e discos (GIL, 2002, p. 88)

Outra diferença pontuada pelo autor é que ao contrário das fontes bibliográficas “em boa parte dos casos os documentos a serem utilizados na pesquisa não receberam nenhum tratamento analítico, torna-se necessária a análise de seus dados” (GIL, 2002, p. 88). Os projetos políticos pedagógicos, ainda que tenham sido elaborados com base em perspectivas teóricas, não são documentos que receberam tratamento analítico, mas caso assim for desejado podem se tornar objetos de pesquisa.

De acordo com o autor (GIL, 2002), a pesquisa documental pode ser definida pelas seguintes fases: 1) determinação dos objetivos; 2) elaboração do plano de trabalho; 3) identificação das fontes; 4) localização das fontes e obtenção do material; 5) tratamento dos dados; 6) confecção das fichas e redação do trabalho; 7) construção lógica e redação do trabalho.

As primeiras duas fases dizem respeito ao planejamento da pesquisa em suas fases iniciais. A terceira e a quarta fases são os momentos onde que o pesquisador irá identificar e localizar as fontes de onde irá retirar os documentos e irá obtê-lo. No meu caso as fontes são documentos públicos, então encontrei em sua maioria com facilidade em sites das universidades. Enviei, porém, e-mails para as coordenações para ter contato com a fonte mais atualizada possível e também para obter os documentos não disponíveis em sites de alguns cursos. No tratamento dos dados, a quinta fase, seria a análise; a respeito disso, Gil (2002) sugere que se tenha em mente o problema de pesquisa, uma pergunta a ser respondida com a interpretação dos dados.

O autor salienta ainda que pesquisas qualitativas

(...) sobretudo naquelas em que não se dispõe previamente de um modelo teórico de análise, costuma-se verificar um vaivém entre observação, reflexão e interpretação à medida que a análise progride, o que faz com que a ordenação lógica do trabalho torne-se significativamente mais complexa, retardando a redação do relatório. (GIL, 2002, p. 90)

A penúltima e sexta etapa citada por Gil (2002) diz respeito a confecção de fichas que podem ter diferentes formatos. Nessas fichas podem estar presentes citações, comentários do pesquisador e/ ou resumos com o substancial do texto. As fichas podem auxiliar na organização dos materiais e na seleção de aspectos que são mais relevantes para a pesquisa. A última, como o próprio nome já diz seria a redação do próprio trabalho com base em uma construção lógica.

3.1. AS ETAPAS DA PESQUISA

As etapas da pesquisa se deram da seguinte forma. Em agosto de 2019, quando a pesquisa iniciou, realizei buscas e leituras de bibliografias concernente à estudos já realizados na área para que um maior aprofundamento se desse às principais temáticas que compõem a minha pesquisa. As modificações do pré-projeto foram ocorrendo, conforme as leituras iam acontecendo. Nesse período, fui amadurecendo algumas ideias juntamente com o meu orientador, professor Marcelo. Também iniciei buscas por materiais para a construção do Estado da Arte, mas se apresentaram inúmeras dificuldades no início, pois não havia encontrado bibliografias que abordassem a questão das danças urbanas dentro dos currículos dos cursos superiores em dança, tendo então que reformular os critérios de busca. Em julho de 2020, aos poucos iniciei o contato com algumas coordenações dos cursos de Licenciatura em dança, para obter os projetos políticos pedagógicos atualizados.

Algumas instituições não retornaram o email encontrado no site, mas tinham no site o projeto pedagógico disponível. Nos casos em que não estava disponibilizado o documento e nem o retorno realizado foi feito um novo contato direto através do email do professor coordenador/ professores do curso.

Durante o ano de 2021, segui modificando o trabalho de acordo com as considerações dadas na qualificação e também nos encontros do FLOEMA, nosso grupo de pesquisa. Também neste ano ocorreram a análise dos dados e os últimos ajustes do trabalho.

Optei nesta investigação, por fazer um recorte, abrangendo os cursos de licenciatura em universidades públicas do Brasil. A escolha por instituições exclusivamente públicas se deu estrategicamente por força da presença mais significativa de estudantes de baixa renda. Em meu entendimento, seriam estas as

instituições com maior procura, uma vez que gratuitas e por também apresentarem aspectos democráticos em algumas de suas facetas. A instituição pública é mais democrática que a privada, pela sua própria autonomia de gestão. No entanto, isso não garante uma democracia plena, ou seja, ela não é democrática em vários sentidos. Outro fator que me faz optar pelas instituições públicas, remete ao compromisso que as mesmas instituições mantêm com a sociedade, uma vez que é a sociedade que as financia, por intermédio do pagamento de impostos e subsequente direcionamento de recursos para o seu funcionamento.

A fim de produzir dados, e posteriormente, critérios de análise da respectiva materialidade, busquei formular algumas questões que ao meu entender nortearam a pesquisa, quais sejam:

1. O curso de graduação possui disciplina com a nomenclatura danças urbanas/dança de rua?

Se sim,

- 1.1. A disciplina é obrigatória ou optativa?
- 1.2. Como a disciplina figura no currículo em comparação às demais disciplinas? Isto é, caso ela seja optativa, que outras linguagens seriam obrigatórias? Qual a carga horária destinada ao trabalho com as danças urbanas?
- 1.3. Do que trata a ementa? O que é discutido na disciplina?

2. Caso não tenha,

- 2.1. Existe outra disciplina que pela ementa poderia abordar essa dança?
- 2.2. Se sim, qual? Do que se trata a ementa?

3. Como são organizadas as disciplinas? Existem outras estéticas de dança (por exemplo, balé, dança moderna, danças de salão etc.) contempladas como disciplina?

4. A QUESTÃO DO CURRÍCULO

Quando se pensa em currículo e seu significado, o entendimento mais comumente propagado se focaliza, geralmente, na organização de conteúdos/saberes dentro de disciplinas que estarão ordenadas de uma maneira lógica em uma grade curricular. No entanto, o conceito de currículo parece ser mais complexo e amplo do que parece. Dentro de qualquer construção curricular existirá disputas de poder, de interesses. Certamente, não é possível um currículo contemplar todos os saberes existentes no planeta, ele será sempre um recorte, uma seleção de saberes. Havendo seleção, existirão aqueles que serão contemplados e aqueles que serão excluídos. Sacristán (2000), já havia exposto que o currículo não deve ser equivocadamente conceituado como um simples sistema técnico de organização de conteúdos. De acordo com autor:

Os currículos são a expressão do equilíbrio de interesses e forças que gravitam sobre o sistema educativo num dado momento, enquanto que através deles se realizam os fins da educação no ensino escolarizado. Por isso, querer reduzir os problemas relevantes do ensino à problemática técnica de instrumentar o currículo supõe uma redução que desconsidera os conflitos de interesses que estão presentes no mesmo. O currículo, em seu conteúdo e nas formas através das quais se nos apresenta e se apresenta aos professores e aos alunos, é uma opção historicamente configurada, que se sedimentou dentro de uma determinada trama cultural, política, social e escolar; está carregado, portanto, de valores e pressupostos que é preciso decifrar. (SACRISTÁN, 2000, p.17)

Além disso, o autor explica que o currículo deve ser entendido como uma práxis ao invés de uma concepção anterior de objeto estático, o currículo é uma expressão da função socializadora e cultural de uma instituição.

Desenvolver esta acepção do currículo como âmbito prático tem o atrativo de poder ordenar em torno deste discurso as funções que cumpre e o modo como as realiza, estudando-o processualmente: se expressa numa prática e ganha significado dentro de uma prática de algum modo prévio e que não é uma função apenas do currículo, mas de outros determinantes. É o contexto da prática, ao mesmo tempo que é contextualizado por ela. (SACRISTÁN, 2000, p.16)

Ao manter-se esse entendimento processual de currículo, o contexto precisaria ser levado sempre em conta, o tempo-espaço onde ocorrem os fenômenos pedagógicos seria pois determinante. O modo como essa construção se

realizará em aspectos relacionados a administração e a gestão (se será ou não colaborativa) e também as questões políticas relacionadas a condição estrutural, a forma como estes saberes serão abordados na própria prática pelos professores e como os alunos os receberão são fatores que o autor cita como essenciais para se pensar o currículo. Levar em conta estes aspectos, significaria compreender o currículo como práxis.

Silva (2005) salienta que antes mesmo de desvelar uma definição última de currículo seja importante saber quais questões uma teoria do currículo ou discurso do currículo busca responder. A questão central que serve para qualquer pano de fundo, segundo ele seria: qual conhecimento deve ser ensinado – ou melhor o que deve ser ensinado? Quais conhecimentos seriam essenciais que merecem ser considerados no currículo? De acordo com Silva (2005, p.15), “a pergunta ‘o que?’ nos revela que as teorias do currículo estão sempre procurando critérios de seleção para justificar as respostas que darão a aquela questão”. O autor então discute como o currículo tem sido definido em diferentes tempos históricos e partir de diferentes teorias, abordando três concepções de currículo que foram sendo adotados no decorrer da história da educação e diferenciando-as de acordo com as suas perspectivas, o que sem dúvidas, foram e seguem sendo respostas a ideais da sociedade de um modo mais amplo. As escolhas estão sempre vinculadas diretamente aos modelos desejáveis de ser humano para determinado tipo de sociedade em determinado tempo histórico.

A primeira perspectiva de currículo existente, estaria vinculada as teorias tradicionais. Segundo ele, essas teorias surgem a partir do ano de 1918, ano em que a publicação da obra “The curriculum” de autoria de John Franklin Bobbit teria marcado o início das discussões voltadas ao estudo do currículo. Bobbit, tinha as indústrias como inspiração para pensar o currículo. De acordo com Silva (2005, p.22):

O livro é escrito em um momento crucial da história da educação estadunidense, num momento em que as diferentes forças econômicas, políticas e culturais procuravam moldar os objetivos e as formas de educação de massa de acordo com suas diferentes e particulares visões.

Bobbit com uma perspectiva bastante conservadora, tinha preocupação com a economia e a palavra-chave para ele era “eficiência”. “De acordo com Bobbit, a educação tal como uma usina de fábrica de aços, é um processo de moldagem”

(SILVA, 2005, p. 24). Ele queria estabelecer um padrão semelhante ao de uma indústria com métodos rígidos que pudessem mensurar precisamente se os objetivos teriam sido alcançados.

O sistema educacional deveria começar por estabelecer de forma precisa quais aos seus objetivos. Esses objetivos, por sua vez, deveriam se basear num exame daquelas habilidades necessárias para exercer com eficiência as ocupações profissionais da vida adulta. (SILVA, 2005, p.23)

As teorias tradicionais seriam reflexos desses ideais, essas teorias se posicionariam como neutras e não se preocupariam em questionar ou refletir sobre o por que determinados saberes estariam ou não contemplados dentro do currículo. “O que” para as teorias tradicionais já estava dado, era algo inquestionável e, portanto, os estudiosos do campo se ocupariam mais em pensar as questões técnicas, relacionadas à organização do currículo.

Já as teorias críticas assim como as pós-críticas, diferentemente das tradicionais, não acreditam na suposta neutralidade das teorias. Estas estariam preocupadas com as conexões entre saber, identidade e poder. As teorias críticas, mais especificamente, teriam surgido na década de 60.

Conforme apontou Silva (2005, p.30) “as teorias tradicionais eram as teorias de aceitação e adaptação, as críticas de desconfiança, questionamento e transformação social”. As teorias críticas, segundo o autor, “desconfiam do *status quo*, responsabilizando-o pelas desigualdades e injustiças sociais” (SILVA, 2005, p.30).

A ideologia atua de forma discriminatória: ela inclina as pessoas das classes subordinadas a submissão e à obediência, enquanto as pessoas das classes dominantes aprendem a comandar e a controlar. Essa diferenciação é garantida pelos mecanismos seletivos que fazem com que as crianças das classes dominadas sejam expelidas da escola antes de chegarem àqueles níveis onde se aprendem os hábitos e habilidades próprios das classes dominantes (SILVA, 2005, p.32)

Na visão das teorias críticas “a escola contribui para a reprodução da sociedade capitalista ao transmitir, através de matérias escolares, as crenças que nos fazem ver os arranjos sociais existentes como bons e desejáveis” (SILVA, 2005, p.32). Para Silva, seria precisamente no momento em que os conteúdos ocultos são identificados em um currículo que se poderia tornar consciente de algo que até então estava oculto em nossa consciência, tratar-se-ia de um momento de lucidez

onde seria permitida uma possibilidade de mudança. A esse respeito, Silva afirma ser necessária desocultar os currículos-ocultos, deixá-los visíveis para que sejam problematizados.

De acordo com Silva (2005), a transição da teoria crítica para a pós-crítica teria sido marcada pela chamada “virada linguística”, onde o pós-estruturalismo e o pós-modernismo se ocupam de fazer uma crítica a alguns autores críticos. As teorias pós-críticas, teriam estendido a compreensão sobre os processos de dominação.

As dinâmicas de poder envolvidas nas relações de gênero, etnia, raça e sexualidade nos forneceria um mapa muito mais completo e complexo das relações sociais de dominação do que aquele que as teorias críticas, com a sua ênfase quase exclusiva na classe social, nos tinham anteriormente fornecido. A concepção de identidade cultural e social envolvida desenvolvida pelas teorias pós-críticas nos tem permitido estender nossa concepção de política para muito além de seu sentido tradicional – focalizado ao redor do estado. (SILVA, 2005, p.146)

O autor então dá exemplos de teorias consideradas pós-críticas, compreendendo dentro deste conjunto a teoria *Queer*, a pedagogia feminista, os estudos culturais – e dentro deste conjunto, a teoria pós-colonial. Silva (2005) menciona e explica também o que seriam as pedagogias culturais. Todavia, antes mesmo de adentrar nos estudos culturais, o autor problematiza o conceito de multiculturalismo, afirmando que existe uma certa ambiguidade nesse termo. Em suas palavras:

O multiculturalismo, tal como a cultura contemporânea é fundamentalmente ambíguo. Por um lado, o multiculturalismo é um movimento legítimo de reivindicação dos grupos culturais dominados no interior daqueles países para terem as suas formas culturais reconhecidas e representadas na cultura nacional. O multiculturalismo pode ser visto, entretanto, também como uma solução para os “problemas” que a presença de grupos raciais e étnicos coloca, no interior daqueles países, para a cultura nacional dominante. (SILVA, 2005, p.85)

Silva (2005) expõe que existem duas visões do multiculturalismo: liberal ou humanista e a da perspectiva crítica, a qual pode ser dividida em pós-estruturalista e materialista. A liberal ou humanista fala em tolerar e respeitar a diferença. Essa fala coloca uma relação de superioridade de quem “tolera” algo e a noção de respeito implica em um certo essencialismo cultural, como se a cultura fosse algo fixo e imutável. No multiculturalismo crítico não é apenas a diferença que é resultado das

relações de poder, mas a própria ideia de “humano” é problematizada. Para a concepção pós-estruturalista, a diferença é essencialmente um processo linguístico e discursivo. Para Silva, “a diferença não é uma característica natural: ela é discursivamente produzida”. (SILVA, 2005, p. 87). A diferença seria produzida pelas relações de poder, onde a diferença existe em contrapartida, como algo que seria considerado não-diferente. O autor afirma que essa concepção teria sido alvo de críticas pelo excesso de textualismo.

Já a concepção materialista, teria se inspirado no marxismo e enfatiza os processos institucionais, econômicos e estruturais que estariam na base dessas discriminações e desigualdades. Essa concepção se preocuparia não só com os processos linguísticos e discursivos, mas também com aspectos práticos, preocupada em transformar as estruturas institucionais, de modo que o currículo pudesse efetivamente contribuir para a construção de uma sociedade menos desigual.

Dentro dessa perspectiva, estariam as problematizações acerca da questão curricular. De acordo com o autor

O multiculturalismo nos faz lembrar que a igualdade não pode ser obtida simplesmente através da igualdade de acesso ao currículo hegemônico existente, (...) a obtenção da igualdade depende de uma modificação substancial do currículo existente. Não haverá “justiça” curricular se o canon curricular não for modificado. (SILVA, 2005, p. 90)

Dentro desta crítica, não poderíamos simplesmente pensar que um currículo seria multicultural com a simples inclusão de uma disciplina sobre a temática étnica dentro de um currículo eurocêntrico, por exemplo, em uma ideia de etnia equivocadamente voltada ao exótico, a algo distante de nossa realidade, mas sim, ao repensar todas as questões que envolvem a própria estrutura do currículo, descentrando-o, problematizando e verificando se dentro deste currículo existem hierarquias entre os saberes, assim como as abordagens de ensino e as posturas pedagógicas frente as todas essas desigualdades.

Silva (2005) aborda igualmente a teoria pós-colonial, argumentado sobre a necessidade de se fazer uma crítica, de se questionar em que medida o currículo contemporâneo, apesar de todas as transformações, ainda é moldado pela herança epistemológica colonial. O autor afirma que o “projeto colonial teve, desde o seu início, uma importante dimensão pedagógica e cultural. Era através dessa dimensão que o conhecimento se ligava, mais uma vez, ao complexo das relações coloniais de

poder” (SILVA, 2005, p. 128). A teoria pós-colonial, segundo ele, reivindica um currículo descolonizado³⁴.

Conforme Silva (2005), a teoria pós-colonial evita formas de análise que concebam o processo de dominação cultural como via de mão única. Em suas palavras:

A crítica pós-colonial enfatiza, ao invés disso, conceitos como hibridismo, tradução, mestiçagem, que permitem conceber as culturas dos espaços coloniais ou pós-coloniais como o resultado de uma complexa relação de poder em que tanto a cultura dominante quanto a cultura dominada se veem profundamente modificadas (SILVA, 2005, p.129)

Nesse sentido percebo que a presença das danças urbanas em locais que originalmente não ocupavam, tais como, festivais de dança, salas de aula (incluindo aqui a universidade), palcos teatrais, vídeos e programas de televisão, cause modificações não só para quem pratica essa dança. Essa presença afeta os locais por onde passa, provocando tensões, conflitos, estranhamentos; consistem em formas de contato que causam hibridizações entre as manifestações. A presença de alunos com trajetórias oriundas das danças urbanas dentro dos cursos de dança desencadeia por certo conflitos, de modo a fazer com que os alunos se afetem; não obstante, também os cursos são possivelmente afetados com essa presença.

4.2 UM OLHAR DECOLONIAL PARA O CURRÍCULO

Atualmente, as danças urbanas têm ocupado espaços que antes não eram de seu acesso, tais como escolas de dança e Festivais de dança conhecidos mundialmente. Com esse tornar-se visível das danças urbanas, percebo – a despeito da positividade do mesmo fenômeno, da verificação de sua expansão – ter ocorrido, de maneira colateral, uma espécie de elitização das mesmas e o conseqüente afastamento em relação ao grupo por força do qual tal manifestação teria se originado. Do ponto de vista de sua historicidade, o público “original” das danças urbanas é oriundo e crescido nas periferias das cidades, no século passado; todavia, as danças urbanas são hoje ensinadas em escolas de dança privadas, as

³⁴ De acordo com Meneses “Descolonizar implica abrir o espaço a outros saberes sequestrados para ampliar o resgate da história, democratizando-a, condição indispensável a uma efetiva demodiversidade. As abordagens contextuais, os saberes em rede, concorrem para ampliar o saber sobre o mundo a partir das comunidades e para as comunidades, ultrapassando a objetivação e subalternização do/a outro/a.” (MENESES, 2016, p. 29)

quais não são obviamente facultadas às classes menos privilegiadas – porquanto não possam pagá-las. Nesse sentido, isso faz supor que o fundo histórico e crítico que baseiaria suporta “originalmente” essa manifestação cultural marginal, pode ser não raro negligenciado. Ou seja, há nesse processo de elitização das danças urbanas uma colonialidade do ser e do poder.

Isso não quer dizer, entretanto, que o ingresso das danças urbanas no espaço universitário deva resultar necessariamente em um processo de igual colonialidade; a partir do descolamento da prática das danças urbanas do seu fundo histórico e social é que efetivamente ela pode se afastar do sentido que desencadeou as mesmas. Sabe-se, com efeito, que algumas dentre as danças urbanas são ainda discriminadas, sobretudo no âmbito do ensino de dança na educação básica, talvez justo por se radicarem em expressões “sobremaneira” populares e marginais, como por exemplo o caso do *Funk Carioca*.

Nos projetos de formação em cursos superiores de dança, apesar das recentes mudanças onde se percebe uma maior consciência sobre a importância dos saberes populares, considero importante projetar um olhar reflexivo acerca das concepções de ensino as quais dariam suporte aos formatos de currículo existentes nas instituições.

A opção pela decolonialidade em dança pode significar, então, “[...] aprender a desaprender para poder aprender novamente de outra forma.” (SILVA; SANTIAGO, 2016, p. 86). Ou seja, ela trata de rever conteúdos e modos de se trabalhar com esses e propor uma dança outra. A criação de outros modos de ver o currículo de dança e os conteúdos que o compõem, sem esquecer é claro da forma abordá-lo, a partir desta perspectiva, poderia reverberar em outros modos de se relacionar com os estudantes e os seus respectivos saberes.

5. AS DANÇAS URBANAS

5.1 REFLEXÕES SOBRE DANÇAS POPULARES E A CULTURA *HIP HOP*

A história do movimento *Hip Hop* sempre foi contada sob o mesmo viés, temos indícios de como a sua existência tenha ocorrido, mas a história registrada pode ser que não abarque e não dê crédito a todas as figuras envolvidas neste processo. A história contada, é sempre contada sob uma versão. Então não se sabe exatamente os reais fatos, temos acesso a fragmentos do suposto surgimento do *Hip Hop*. O que sabemos é que a terminologia danças urbanas é (quase) sempre vinculada diretamente ao *Hip Hop*, mas o que ocorre é que esse termo envolve danças que possuem diferentes influências e tiveram sua existência em locais e em tempos diferentes. Algumas danças consideradas pertencentes as danças urbanas surgiram em espaços totalmente afastados desta cultura, possuindo outras influências. Vejamos, por exemplo, o *House dance*. De acordo com a maioria das fontes disponíveis, surge em boates americanas a partir da música que leva o mesmo nome, tendo influências do sapateado e salsa. Como poderia associar o *House dance* diretamente ou até mesmo pertencente a cultura *Hip Hop*? Em um comparativo, a dança *Popping* e a dança *Krump*, por exemplo, advém de períodos históricos diferentes, tendo influências geracionais específicas. A primeira, foi vivenciada pela geração Baby Moobers e a segunda, a geração atual, que possui fácil acesso a ela através da internet enquanto a outra não. Essas problemáticas estão in voga atualmente e muito se tem discutido sobre o uso da terminologia danças urbanas e seus respectivos significados e as associações realizadas com o *Hip Hop*.

Quando procuramos pela sua origem do *Hip Hop*, temos acesso a uma versão onde em que tenha surgido efetivamente nos anos 60 – 70. No entanto, segundo Lowe (2001), os primeiros indícios da origem do movimento *Hip Hop* se dá por volta de 1920. Com a quebra da bolsa de valores em razão da crise econômica ocorrida logo após o término da 1ª guerra mundial, muitas famílias foram despejadas de suas moradias, não tendo onde se instalar; essa população passou a formar então novas periferias, as quais foram sendo construídas nas zonas urbanas do país.

Mudando-se para este local, muitos foram tentar a vida como artistas de rua e/ou tentar subsidiar seu sustento econômico de outra forma; neste âmbito foram construindo valores, crenças, que são de caráter popular e que mais tarde, em torno da década de 1970, desaguaram em uma vertente política, como forma de afirmar determinadas identidades.

De acordo com Torreão (2014) o *Hip Hop* seria o resultado das novas diásporas que ocorreram por consequência da globalização e mobilidade dos povos. O *Hip Hop* teria surgido da interação dos negros, jamaicanos, porto-riquenhos e outros povos do Caribe nas periferias de Nova York.

Tais considerações a respeito dessas mobilidades desconstruem a ideia de que o movimento Hip Hop tenha se originado nos Estados Unidos. Muitos de seus elementos já estavam presentes anteriormente em outras partes do mundo. Dessa forma, concordamos com Glauco Bruce Rodrigues, para quem o Hip Hop já nasce globalizado em território norte-americano, ou seja, esse movimento político-cultural surge a partir da articulação e agenciamento dos elementos trazidos da África e América Latina (influências na dança e nos ritmos), da Jamaica (a improvisação de falas sobre músicas) e dos próprios negros norte-americanos (o soul, o blues e o funk). (TORREÃO, 2014, p. 40)

O termo *Hip Hop*, foi estabelecido de modo oficial por Afrika Bambaataa por volta de 1971 no Bronx, na cidade de Nova York. De acordo com Rocha (2015), *Hip Hop* designa um movimento sociocultural organizado, que visava na época de seu surgimento, emancipar e defender o lugar e os direitos do negro e do pobre como cidadãos reais, partícipes da sociedade, por meio de três elementos: a música (MC e DJ), a dança (breaking) e as artes plásticas (graffiti). Além destes, alguns autores atualmente afirmam que o beat box, a linguagem (gírias), a street wear (vestimenta), empreendedorismo e o conhecimento também fazem parte desta cultura.

Ao longo da história, o movimento *Hip Hop* foi sofrendo transformações. Conforme ocorria o contato com outras danças, a própria nomenclatura utilizada foi se modificando. De acordo com Ribeiro (2014, p.17):

esta é uma cultura viva que interage com diferentes realidades sociais, políticas, econômicas, artísticas e culturais. Assim a todo instante está criando, recriando, transformando, agregando, ramificando e se ampliando. Não há como estabelecer limites.

O *Hip Hop* pertencendo à cultura popular, estará sempre em movimento e se transformando. Por isso, não há como tratá-lo como um fenômeno estagnado.

No Brasil, segundo Pereira (2013), diferentemente do que ocorreu nos Estados Unidos, a vivência da cultura *Hip Hop*³⁵ não se iniciou em decorrência de uma força política contra o governo e sim, pelos modos de ser e estar dentro de um ambiente, ela constituía um domínio onde os jovens tinham oportunidade de se divertir³⁶, expressar suas identidades e de se reconhecer sem o preconceito e a discriminação que muitas vezes eram presentes nas ruas. De acordo com Camargo (2013, p.50),

hoje, a cultura hip hop em questão é considerada uma arma a favor da inclusão social, educação, cidadania, instigando à consciência, o conhecimento, a liberdade, a justiça, a igualdade, combatendo as drogas, o avanço da violência e do crime e principalmente promovendo a expressão artística; incluída nas culturas pelo mundo, pela facilidade de identificação popular e pela maneira com que incorpora elementos a sua forma peculiar de apresentar-se.

A chegada do *Breakdance* no Brasil ocorre por meio da mídia, por meio da aparição nos filmes. Diferentemente de hoje, naquela época, não havia ainda esse intercâmbio de conhecimento. Conforme aponta Guarato (2008, p.62):

No início da década de 80 do século XX ocorreu uma explosão da breakdance nos Estados Unidos da América, culminando em uma série de filmes e aparições de dançarinos vinculados ao break nos meios de comunicação de massa daquele país, mais precisamente a partir de 1982. No Brasil há aparições de filmes e clips de break já no ano de 1983 na cidade de São Paulo, onde os precursores do break no Brasil iniciaram suas atividades e deram continuidade no decorrer dos anos.

De acordo com o autor, dançarinos assistiam os filmes e tentavam “copiar” os movimentos. Foi assim que, logo em seguida, esta dança começou a tomar conta das boates brasileiras. Como consabido, naquela época não existiam recursos como internet, com suas inúmeras possibilidades de informação, gravação, interação, de socialização midiática, então os dançarinos iam praticando e se apropriando de tal dança sem saber de maneira mais sistemática do que ela se tratava:

³⁵ Conforme mencionado anteriormente, nem todas as danças abrangidas nas danças urbanas derivam da cultura *Hip Hop*, mas a sua origem remonta ao *Hip Hop*.

³⁶ Até mesmo nos EUA, o *Hip Hop* surge como forma de sobrevivência e de sociabilidade e em um segundo momento assume em algumas vertentes, o caráter de crítica social.

Não vinha um manual de dança acompanhando os filmes, clips e aparições de dança na Tv os dançarinos não dispunham de pessoas para ensiná-los, seus professores foram mediados pela televisão e pelos amigos que pegavam os passos com mais facilidades. O que aconteceu é que os dançarinos tentavam aprender olhando, eles tinham apenas aquele momento para tentar dançar o que era visto, instituindo, assim, uma nova forma de sociabilidade com os meios massivos. (GUARATO, 2008, p.65)

A respeito desta mesma questão Guarato ainda destaca:

Esta situação fez com que os dançarinos desconhecêssem o que era, efetivamente, o break em seus moldes oficiais, sendo que essa nomenclatura passou a designar, na cidade, apenas uma de suas formas de se dançar o break, que é o poppin'. O processo de gestação da dança de rua passou a incorporar um maior número de elementos da breakdance, mesmo não sabendo o que era a breakdance em si (GUARATO, 2008, p.65).

Porquanto o movimento *Hip Hop* pertença à cultura popular, ele segue se transformando, ocorrendo apropriações e novas invenções, não existindo nele qualquer pureza ou essência cultural. Guarato (2008, p.37) inspirado em Certeau nos lembra que “o popular não reside em sua suposta autonomia ou beleza, mas sim em sua capacidade de representar um modo de vida”. Se ela representa um modo de vida, logo ela irá se transformar juntamente com os seus agentes e os respectivos usos que farão dela. O popular “é dinâmico, modificável, deve ser compreendido em tempo e espaço específicos” (GUARATO, 2008, p.38). Devemos ter em mente que se trata de uma “ilusão” perceber o popular como algo estanque, detentor de uma suposta “pureza”, pois de acordo com o autor, nem mesmo os seus atores se posicionam dessa maneira. Atualmente, o *Hip Hop* é conhecido no mundo inteiro. Nesses processos ocorreram naturalmente modificações, fazendo-se, portanto, necessária uma análise que contextualize a realidade vivida hoje.

O filósofo Shustermann (1998) fala utiliza a cultura Hip Hop e mais especificamente o exemplo do Rap para discutir a própria ideia de originalidade na Arte, pois segundo o autor, o rapper se apropria de músicas já existentes e cria novas músicas. Nisso, o autor traz a discussão sobre as artes eruditas e do quanto se achava que existia obras “originais”, geralmente quando querem diminuir as artes menores que seriam as populares afirmando que estas não possuem originalidade e, portanto, não possuem valor. Para o autor, na realidade

dentro das Artes eruditas (artes maiores) também existiam influências entre os artistas. Vejamos:

Ainda que os artistas tenham sempre sofrido influência das obras de outros artistas, este fato era geralmente ignorado ou mesmo implicitamente negado pela ideologia da originalidade, que impõe uma forte distinção entre a criação original e as obras derivadas de sua influência. A arte pós-moderna, como o rap, acaba com essa dicotomia, empregando e adotando de forma criativa sua apropriação como temática, no intuito de mostrar que empréstimo e criação não são incompatíveis. Ela também sugere que a obra de arte aparentemente original é, em si, sempre um produto de empréstimos desconhecidos, o texto novo e único, sempre um tecido de ecos e fragmentos de textos anteriores. (SHUSTERMANN, 1998, p. 150)

Outro aspecto trazido pelo autor diz respeito a existência de um paradoxo na cultura *Hip Hop* e do quanto ela se rendeu a indústria cultural, o consumismo e a ostentação, sendo que em suas raízes existências ela tinha um propósito de denúncia ao sistema, reivindicando igualdade racial e menor desigualdade social. Com isso, não devemos romantizar a cultura *Hip Hop* como se todos os seus fazedores tivessem o mesmo posicionamento político e existencial. A cultura popular é heterogênea e, portanto, as pessoas pensam e agem diferente uma das outras, elas fazem uso do *Hip Hop* com diferentes finalidades. De acordo com Guarato (2014, p. 65) “a aplicação do termo cultura popular tendo como referência a noção de “classe popular”, uma distinção econômica não compatível com o dinamismo e a pluralidade cultural de nosso país”. O autor ainda complementa afirmando que “a dança e os valores das comunidades podem opor-se, ou não, ao sistema de controle dominante, sendo que esse antagonismo não ocorre de forma única”. (p. 66). Seus fazedores possuem concepções políticas distintas e nem todos os envolvidos estão vinculados ao movimento *Hip Hop* pela via da luta política de igualdade social.

Abaixo um exemplo em forma de imagem sobre o caráter ostensivo que o rap tomou:



Shustermann (1998) apesar de trazer questões pertinentes utilizando o rap como um exemplo de manifestação que gera criticidade e reflexão, sua obra tem sido problematizada justamente por sua busca em validar a cultura popular como Arte. A Arte popular de que Shustermann fala, possui maior reconhecimento do que a cultura popular em seus outros modos de existência. O problema estaria na intenção em validar o saber popular no mesmo pedestal que a Arte Erudita. Guarato (2016) afirma que esse problema é comum entre as pesquisas realizadas também dentro do Brasil. Em suas palavras:

(...) me causa a impressão de que o norte das preocupações dos pesquisadores brasileiros sobre dança, até agora, tem sido o de justificar a importância de seus objetos, seja para a sociedade, por esta não acolher a dança como as outras artes; para o poder público como meio de instrumentalizar debates sobre a importância da dança na sociedade - logo, a necessidade de programas estatais de fomento à dança; ou para o meio acadêmico, no qual a área ainda dá seus primeiros passos. Diante de tal diagnóstico, mesmo que genérico, arrisco-me a afirmar que a "autenticidade" das danças populares e o grau de "complexificação" da dança como arte têm oferecido âncoras para tais justificativas. O que é comum a ambas as frentes de análise é a recusa veemente em atribuir valor

(cultural ou artístico) às danças que se fazem presentes nos meios de comunicação de massa e que desfrutam de uma indústria cultural. (GUARATO, 2016, p. 07)

De acordo com o autor, as acusações mais comumente destinadas as danças midiáticas são de que as mesmas seriam “reféns” do mercado e não possuem autonomia em suas criações artísticas e que elas seriam pautadas na cópia e reprodução e, portanto, não oportunizaria reflexão e autonomia aos seus praticantes. Como se os seus consumidores fossem meros passivos e não tivessem poder de escolha, mas na realidade com a existência da indústria cultural, uma variedade muito maior de opções de músicas e danças são disponibilizadas a população que podem escolher o que e de que modo irão se apropriar. Afirmar que os praticantes são meros reprodutores passivos sem poder de reflexão crítica seria o mesmo que chamá-los de “burros”. Outro aspecto levantado por Guarato (2016), seria de que “a desqualificação das danças na mídia se dá porque as análises sobre código e mensagem costumam se ater aos produtos e não aos processos de interação entre os sujeitos envolvidos. “ (GUARATO, 2016, p. 17). Assim, seria interessante que os pesquisadores, em vez de se ater a julgar o valor estético das danças massivas, observassem de que modo os indivíduos fazem uso e se apropriam destes artefatos, investigando seus processos e respectivos significados, utilizando outros referenciais que não os da esfera artística.

Quando se fala em dança(s) popular(es) dentro da universidade, a dança midiática acaba não sendo abordada com a atenção que seria necessária. Sabe-se que ela está nas escolas, mas os referenciais teóricos sobre pedagogias da dança, especialmente os textos de Isabel Marques, quase sempre as reduzem como “dancinhas”, a cereja do bolo de apresentações em festividades escolares dentre outras adjetivações. Mesmo que elas não tenham como finalidade a produção de Arte, deveriam receber maior atenção e respeito. As danças dos meios de comunicação de massa possuem forte presença no cotidiano das pessoas, elas estão em todos os lugares: nos vídeos, filmes, programas e comerciais de televisão e contém rico potencial formativo que ocorre através da vida social, de modo mais formal esse tipo de aprendizado leva o nome de pedagogia cultural³⁷.

³⁷ Andrade e Costa (2015, p. 49) afirmam que “indícios apontam ter sido a partir da aproximação entre Estudos Culturais e Educação que as análises inserindo a pedagogia dentro de uma rede de significações relacionada com cultura, política e poder encontraram embasamento teórico. Foi neste

Guarato (2014, p. 67) ao referir-se as pesquisas voltadas mais especificamente a temática das danças populares no Brasil afirma que “a pesquisa acadêmica acerca desse tema no Brasil é surpreendentemente limitada. Os estudos se concentram às manifestações culturais “tradicionalmente brasileiras””. De acordo com o autor, as danças populares ao contrário do que tem se visualizado nos materiais bibliográficos da área, não abarcam somente manifestações tradicionais. A partir deste ponto de vista podemos pensar que as danças de salão, danças de rua, danças urbanas, passinho foda e demais danças periféricas assim como as midiáticas estariam incluídas dentro das chamadas danças populares.

Aleixo (2009) em sua tese sobre danças contemporâneas do Brasil utilizando o paradigma de reflexão de Navas (2003) fala sobre uma possibilidade de pensamento das danças brasileiras a partir de uma triologia: as danças **no** Brasil, que seriam todas aquelas realizadas dentro do território brasileiro; as danças **do** Brasil, aquelas realizadas por brasileiros e as danças realizadas **por** brasileiros sobre o Brasil que trataria especificamente sobre questões do nacional popular.

Dentro das danças urbanas, visualizo diferentes interpretações a respeito de sua nomenclatura: a primeira seria a tradicional definição formal do termo, vinculada a estéticas específicas (*Locking, Hip Hop dance, Popping, House, Breaking* etc). A segunda, seriam as danças urbanas com sob uma compreensão de danças que são realizadas dentro do espaço urbano. Tavares (2017) em seu estudo comentava uma das perspectivas adotadas pela Universidade Federal de Pelotas na primeira formulação curricular (do ano de 2013) em que as danças urbanas apareciam como disciplina. Na época, 3 danças estavam inclusas no laboratório de danças urbanas.

Sem haver um embasamento teórico pertinente, e muito mais para atender a urgência de inserir as Danças Urbanas no currículo, os professores incluíram a prática do Jazz e das Danças de Salão no contexto das Danças Urbanas. Desta forma, vimos que esta possibilidade é reconhecida socialmente por serem gêneros decorrentes de práticas e influência que acontecem no espaço urbano, dedução esta que pode ter induzido a decisão desta configuração, ou seja, uma escolha consubstanciada em hipótese empírica. (TAVARES, 2017, p. 53)

Dentro desta perspectiva, a proposição da integração das 3 danças em uma disciplina tenha um pouco de sentido. No entanto, penso que esse uso da terminologia a abrangeria demais. Essa interpretação daria margem para

cenário que o conceito de pedagogias culturais surgiu como uma produtiva ferramenta teórica acionada para discutir a relação entre artefatos da cultura e processos educativos”.

incluíssemos neste conjunto qualquer dança realizada no espaço urbano. Isso quer dizer que o ballet realizado na cidade e a performance realizada em diálogo com o espaço arquitetônico urbano, por exemplo, poderiam ser consideradas danças urbanas. As danças surgidas nas periferias das cidades brasileiras, por exemplo, o passinho foda, também poderiam estar englobadas dentro desta terminologia? Não há respostas definitivas sobre essas questões, até mesmo porque parte dos próprios praticantes de danças urbanas³⁸ tem tratado as danças oriundas do *Funk Carioca* como parte deste conjunto ou até mesmo trazendo – as em diálogo com as danças estadunidenses. Segundo os mesmos, seria uma forma de trazer a “brasilidade”, a marca brasileira nestas danças. Aleixo (2009) acerca das danças contemporâneas brasileira há mais de 10 anos atrás trazia reflexões importantes:

Não há respostas assertivas a serem dadas. Nós entendemos que a identificação de aspectos da brasilidade passa por um convívio íntimo e prolongado com a cultura brasileira. O tempo gera uma vivência social, no âmbito local, provocadora de uma compreensão dos sentidos e significados que compõem características de movimento, evidenciadas no coletivo. Isto posto dentro de processos de permeabilidade pode resultar no que chamamos aqui de danças brasileiras contemporâneas, ainda que realizada por estrangeiros residentes em nosso País a um longo tempo ou por brasileiros residentes no exterior. Pois, não existem as danças brasileiras contemporâneas “puras”, sem misturas. Nós nos influenciemos com o externo e vice-versa. Somos um povo capaz de absorver, de se apropriar e de reelaborar, à nossa maneira, as informações coletadas na estrada globalizante, promovendo algumas características especiais nesse modo de organização. (ALEIXO, 2009, p. 169)

Além disso, inspirada nas reflexões de Aleixo (2009), também existiria uma terceira perspectiva em que abrangeria até mesmo obras artísticas independente do gênero de dança ou do local que falem sobre questões do meio urbano ou cidade. Acredito que maiores reflexões sobre as terminologias precisem seguir sendo realizadas, tanto sobre as problemáticas envolvendo o nome “danças urbanas”, quanto “a dança de rua” que estão diretamente associadas com processos históricos permeadas por relações de colonialidade em suas constituições.

³⁸ Essa reflexão não foi retirada de nenhuma bibliografia e sim de vivências realizadas dentro do grupo de estudos UDI Urban, ocorrida no ano 2021 por meio das plataformas digitais com participação de praticantes de danças urbanas de diversas partes do país. Além do diálogo com o passinho, alguns participantes também relataram fazer experimentações artísticas com danças nordestinas, por exemplo, com a Dança do cavalo marinho e o Frevo.

5.2 A DANÇA DE RUA E AS DANÇAS URBANAS NO BRASIL: O USO DAS NOMENCLATURAS E OS SEUS PROCESSOS HISTÓRICOS

Existem atualmente 2 nomenclaturas mais comumente utilizadas, sendo elas: a dança de rua e as danças urbanas. A discussão em torno da nomenclatura está diretamente relacionada com os processos históricos dessa forma de dançar no Brasil, compostos por relações de poder que envolvem como demonstrado a presença de processos de colonialidade em sua constituição. De acordo com o que aponta o pesquisador Rafael Guarato:

A proposta do termo danças urbanas foi um ato político que funcionou como tática de apagamento histórico do que veio antes. Isso é diagnosticável ao supor que dança de rua e danças urbanas eram sinônimos, quando é notável que os fazeres eram distintos e que suas práticas deslocam pressupostos, estéticas, regras e conhecimentos populares em dança. (GUARATO, 2020, p. 137)

Danças urbanas e dança de rua não são simples sinônimos. De acordo com o que aponta o autor, estes dois termos dizem respeito a configurações distintas de se fazer dança, possuindo cada uma delas peculiaridades em sua constituição histórica. Em suas palavras:

“dança de rua” e “danças urbanas” não são sinônimos e não se configuram como simples termos descritivos. (...) são conceitos formulados e difundidos por seus/suas fazedores(as), ao longo do tempo, carregando consigo não apenas o intuito de designar saberes específicos vinculados a práticas empíricas peculiares, mas como demarcadores de um distanciamento significativo em relação às suas estéticas, regras, locais de saber e modos de organização cultural. (GUARATO, 2020, p.118 – 119)

Embora os dois termos não possam ser utilizados para designar a mesma forma de dançar, tem se percebido que existe uma confusão que permeia os materiais bibliográficos existentes de danças urbanas. Esse não consenso, supõe-se, tem relação com a recente expansão da presença da dança como área de conhecimento dentro da universidade e, possivelmente, se deva também a ausência de praticantes desta dança dentro desses cursos, o que configura por consequência a IN-visibilidade de discussões realizadas por pesquisadores da própria área da Dança no referido campo.

Diante desse panorama, Guarato (2020) afirma que um dos possíveis motivos poderia ser porque pesquisadores de diferentes áreas de conhecimento tem se interessado historicamente a investigar danças urbanas e que essas possuem assuntos muito diversos relacionados à dança; sendo assim, por consequência, “o esforço em compreender os conceitos tenha sido alijado de atenção” (GUARATO, 2020, p. 118). O autor aponta que esta confusão é um rastro comum entre os trabalhos acadêmicos sobre essas danças no Brasil, onde os termos “street dance”, “hip hop”, “dança de rua”, “breaking” e as “danças urbanas” por vezes acabem sendo conceituados como sinônimos ou mesmo separadamente de maneira equivocada.

A diferença entre os termos dança de rua e danças urbanas pode, portanto, ser compreendida da seguinte forma:

Enquanto na dança de rua a configuração de movimentos e gestos que compunham a dança é identificada pela ausência de regras definidas, dando preferência à hibridação, as danças urbanas como foi proposta por Ejara, assume outra postura, a de se esforçar em nomear, segmentar e separar técnicas e estéticas em danças distintas. Essa diferença é crucial, pois, apesar de ambos os termos funcionarem como termos guarda-chuva, o que ocorre dentro do guarda-chuva são modos diferentes de organização do corpo que dança. Enquanto na dança de rua havia uma indistinção de técnicas e estéticas, sendo valorado a mescla entre diferentes danças, as danças urbanas promove uma espécie de racionalização e sistematização dessas danças, resultando na separação entre elas. (GUARATO, 2020, p.138)

Santos (2016) afirma que a dança de rua, surge mais especificamente na década de 1980 e o termo passa a ser amplamente utilizado na década de 1990 por grupos, companhias, festivais, aparecendo também em materiais bibliográficos. A dança de rua teria tido origem na cidade de Uberlândia; trata-se “de um termo que designa uma dança que mescla, inicialmente, break, jazz e funk³⁹” (GUARATO, 2008, p.41). Guarato complementa dizendo:

Creio que Michael Jackson, Prince, James Brown, os filmes Breakdance, Flashdance, tenham sido utilizados por dançarinos em diversos locais do Brasil, como em, Santos, São Paulo, Belo Horizonte, Brasília, pois tinham uma circulação maior, o funk, o break e principalmente os passos de Michael Jackson. Mas o que é importante frisar é que em Uberlândia houve uma associação de todas essas referências, dando origem a algo diferente, que posteriormente ficou conhecida como dança de rua (GUARATO, 2008, p.70)

³⁹ Ele se refere ao Funk americano.

Esse nome pode ser encontrado em artigos, livros e monografias, mas pouco se questiona sobre a origem de uma nova forma de nomear, como também, acerca de que fatores se relacionaria. O nome dança de rua passa a ser utilizado no país a partir da circulação do grupo “Dança de rua do Brasil” pelos festivais de dança. O grupo confeccionou um modo de organizar o conhecimento em dança de rua, que “se tornou uma espécie de fórmula do sucesso no país, tendo sido percebido nos festivais como uma “receita ideal” de como fazer dança de rua”. (GUARATO, 2020, p. 131).



Figura 1 - Grupo Dança de rua do Brasil em coreografia “homens de preto”⁴⁰

De acordo com Guarato (2020), o grupo Dança de Rua do Brasil ao ter maior visibilidade e sucesso nos festivais nacionais acaba se tornando referência estética para os modos de composição que vinham a existir posteriormente:

(...) os aspectos que configuram esse modo de dançar se caracteriza pelo uso de colagens musicais diversas, operando edições musicais que se aproximam da lógica de edição de imagem dos videoclipes, acompanhado

40

Disponível

em:

<

<http://g1.globo.com/sp/santos-regiao/noticia/2016/11/danca-de-rua-do-brasil-comemora25-anos-no-teatro-municipal-de-santos.html> >

de efeitos sonoros como som de palmas, explosões e ruídos. Assim como, a cada alternância de trilha sonora implicava a alternância de desenhos coreográficos cartesianamente geometrizados e de técnicas de movimentos.

(...)O grupo também inaugurou a preferência por movimentos que favorecessem a simetria entre os corpos, privilegiando a movimentação com membros superiores e inferiores em posições geometrizadas e evitando o uso da flexão de joelhos, ondulações do tronco e projeção de escápulas em demasia. Esse rearranjo de movimentação produziu uma estética de fazer dança de rua em que o corpo que dança se aproximava dos parâmetros do balé em sua tradição clássica, que chegou aos fazedores da dança de rua por meio do contato com a dança jazz em sua formatação cênica – ou moderna como proposto por Marshall Stearns (1994 [1964]) Um elemento cênico de composição que marcou os trabalhos do Dança de Rua do Brasil, foi a multiplicação do uso de desenhos coreográficos de caráter geometrizado, como referência às coreografias de jazz utilizadas em musicais da Broadway. Disposições corporais no espaço cênico em formação de “L”, “V”, filas indianas, uso de diagonais, se tornaram formações quase obrigatórias. (GUARATO, 2020, p.130 – 132)

O termo danças urbanas, de outro lado, conforme aponta Santos (2016) surge e se expande nos últimos dez anos. De acordo com Guarato (2020, p. 141) “ao longo da segunda década do presente século, a expressão - danças urbanas - se tornou cada vez mais usual, correspondendo a quase inutilidade do termo dança de rua, até o ano de 2020”. Para Ribeiro e Cardoso (2011), o termo danças urbanas seria, a rigor, o nome mais apropriado para exemplificar todas as vertentes nele incluídas, o qual abrangeria também estilos de dança que a princípio não teriam sido influenciados pela cultura *Hip Hop*; ou seja, o termo surge para demarcar de certa maneira, o momento de hibridização do movimento no contato com outras danças. Ribeiro (2014, p.123), a respeito das danças urbanas, afirma que:

é pertinente lembrar que nas danças urbanas há inúmeros estilos de dança diferenciados, entre eles: Funk Styles (Locking, Popping, Waacking), o Up-Rock, Breaking, Hip Hop Dance, House Dance, Krump, Dance Hall, Turf, entre outros que ainda estão se desenvolvendo, alguns ligados diretamente a Cultura Hip Hop e outros não.

Frank Ejara, figura conhecida no campo das danças urbanas, seria um exemplo de coreógrafo brasileiro que teria tido a formação específica desta estética se aprofundando em duas técnicas. De acordo com Guarato (2020, p.135):

Ejara se formou como dançarino e coreógrafo tendo como referência, técnicas e estéticas de movimento específicas e que possuem regras e fundamentos característicos para seu fazer, com destaque para as danças popping e locking. Ou seja, na dinâmica técnica e estética da dança realizada por Frank Ejara, a hibridação não é reconhecida, sendo valorado a

qualidade técnica e de movimento de cada dançarino, segundo a sua especialização numa tradição específica de movimento.

Guarato (2020) expõe ainda uma discussão importante, afirmando que a divisão de técnicas nas danças urbanas impossibilitaria novas hibridizações. Acredita-se, no entanto, que o formato em que essas práticas de danças são realizadas é o que de fato delimitaria oportunidades de novas criações dentro deste campo. O pesquisador pontua outro aspecto, o qual em sua visão caracterizaria a presença da colonialidade no uso do termo das danças urbanas: “ninguém aprende ou dança efetivamente danças urbanas, a pessoa pratica e se vincula a uma ou mais técnica e estética de danças que são agrupadas dentro do guarda-chuva danças urbanas”. (GUARATO, 2020, p.138).

Ribeiro e Cardoso (2011, p. 16) também salientam outro aspecto negativo relacionado ao modo como o termo foi incorporado, apontando que se trata da “(...) terminologia mais utilizada atualmente, com o intuito de tornar a cultura Hip Hop mais ‘elitizada”. De acordo com Santos (2016) o uso de danças urbanas também teria fins mercadológicos para os seus fazedores, os quais acabavam obtendo maior visibilidade ao utilizar a terminologia. Guarato (2020, p.139) salienta por fim, que apesar de todos os problemas advindos das raízes de sua existência, o uso da terminologia “permite que se atualize constantemente as estéticas e técnicas que passam a reivindicar seu pertencimento às danças urbanas”.

Esta terminologia englobaria diferentes técnicas, algumas oriundas do movimento *Hip Hop* e outras não. Dentre as mais conhecidas nas danças urbanas pode-se citar: o *Breaking*, o *Locking*, o *Popping*, *Hip Hop dance*, o *House*, o *Waacking*, o *Krumping*, o *Vogue* e *Dance Hall*.

Conforme Vilela (1998), o *Breaking* mais especificamente seria uma dança acrobática que inclui giros com apoios em diferentes partes do corpo, giro de cabeça (headspins), giro de costas (backspins), moinho de vento (Windwill), giro de mão (handspin), o fiare, cricket, pião japonês, entre outros. Esta dança, conforme Vilela (1998), possui várias proximidades com a capoeira.

Os elementos em comum são, a formação em roda, alguns movimentos propriamente ditos, como a "queda de rins" e a entrada no centro da roda para dançar. Como na capoeira, existe também no breaking um confronto. As "crews" ou equipes de dança estão sempre tentando superar e "rachar" umas as outras na dança (VILELA, 1998, p.99).

Recentemente o *Breaking* foi incluído como modalidade dentro das olimpíadas o que tem dividido opiniões entre os praticantes desta dança. B-boy Pelezinho⁴¹ em entrevista concedida acerca deste assunto expõe o seu posicionamento:

É mais uma porta que se abre, e será importante para nova geração, principalmente porque vai ter uma visibilidade a mais, algumas pessoas vão entender mais um pouco o que a gente faz e vão entender que o breaking pode mudar a vida algum jovem. Aconteceu isso comigo, mas não precisou ter as Olimpíadas. (B-BOY PELEZINHO, 2020)

De acordo Fab Girl⁴² (2020) “Muitas pessoas estão vendo isso como uma grande oportunidade de ascensão profissional para jovens de todo mundo, que vai 'salvar vidas', como se já não fizéssemos isso desde que breaking é breaking”. Poderíamos compreender a dança *Breaking* como um esporte? A sua presença nas olimpíadas traria visibilidade e maior oportunidade aos profissionais? Quais consequências que a sua presença em um espaço esportivo e competitivo ocasionaria?

Já o *Locking*, de acordo com os materiais disponíveis, consiste em uma das danças mais antigas influenciando outros estilos que surgiram posteriormente. De acordo com Santos (2016), esta dança é caracterizada por movimentos precisos de mãos e braços, com pausas em poses, contrastando entre movimento rápidos e precisos, breves congelamentos ou travadas, incluindo movimentos acrobáticos. Outra característica forte é a presença de uma expressão cômica de dançarinos e forte interação com o público. Conforme aponta Colombero (2011), o dançarino pode ou não se caracterizar como naquela época, fazendo uso de boinas, coletes, suspensórios e meiões.

O *Popping*, conforme Santos (2016) caracteriza-se por movimentos de contração e relaxamento da musculatura, com alguns momentos de estouro e poses realizadas pelo dançarino. Essa dança ao meu ver, se assemelha muito a uma

⁴¹ Pelezinho é b-boy há mais de 20 anos, e foi o primeiro dançarino brasileiro a disputar o campeonato mundial Red Bull BC One - um dos mais importantes do movimento. Atualmente, ele é patrocinado pela Red Bull, e também faz parte de direção artística, criando projetos relacionados ao breaking e à cultura hip-hop.

⁴²Fabiana “FaB*Girl” Balduína é B-girl, fundadora do inédito grupo de breaking formado exclusivamente por mulheres de Brasília, o BSBGIRLS. Lidera a Drop Education, primeira escola híbrida de breaking.

movimentação de robôs. Os criadores deste estilo fundaram um importante grupo desse estilo de dança, o Electric Boogaloo, atuando na disseminação e popularização dessa dança.

O *Hip Hop dance*, dividido atualmente em Old School (velha escola), Middle School (média escola) e New School (nova escola), seguindo o desenvolvimento da música *Hip Hop* no decorrer dos anos. De acordo com Santos (2016), surge juntamente com as danças sociais nas boates, através de passos que eram codificados e aprendidos pelos frequentadores. Parte da liberdade de cada bailarino para executar a dança como lhe interessar a partir dos movimentos básicos, havendo sempre uma forte relação com a música. Esse estilo é um dos mais divulgados, possuindo maior espaço nos videoclipes, filmes e meios midiáticos por ser dançada na música *Hip Hop*.

O *House Dance* surge na década de 1980 em Chicago nas boates através da House Music. “A maioria dos passos são executados no contra-tempo das músicas com a intenção partindo do centro do corpo para as extremidades.” (SANTOS, 2016, p.133). Essa dança constitui-se por três partes: Jacking, Lofting e Footwork. O Jacking, trata-se de um movimento ondulatório realizado pelo tronco do corpo, movendo-o para frente e para trás. O Lofting trata-se da movimentação criada em maior contato com o solo. Já o Footwork é executado no nível alto, a partir do trabalho dos pés .

O *Waacking* surge, supostamente, nos Clubes gays na década de 70 na Costa Oeste dos Estados Unidos. Conforme aponta Santos (2016) esse estilo é caracterizado pela utilização de movimentos de rotação de mãos e braços em diferentes direções. No início, era voltada para a diversão e liberdade de expressão. O estilo era praticado por homens gays, poucas mulheres dançavam.

De acordo com Santos (2016), a dança *Krump* é uma sigla que significa Reino Inspirado Radicalmente Poderosamente Adorado. Criado a partir de movimentos agressivos que esbanjam expressividade inspirados em desenhos animados, filmes, etc. Como uma forma de liberar a agressividade, revolta e frustração sem violência. Possuindo forte empenho na criação de um personagem que entra em ação quando a pessoa está dançando.

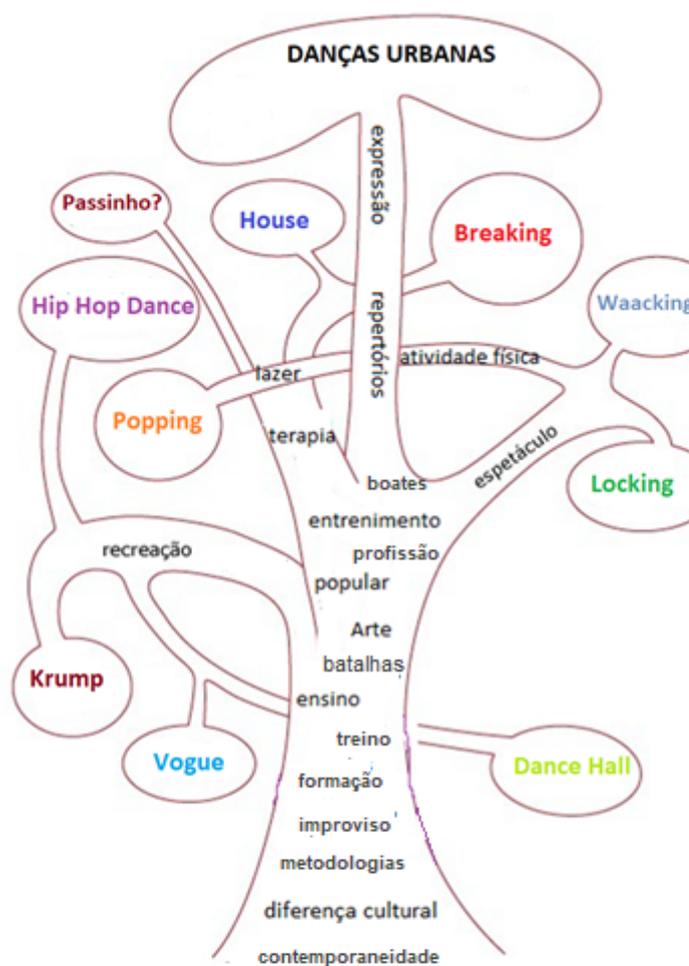
O *Vogue* segundo Pereira (2013, p. 41) é uma dança “altamente estilizada que se caracteriza por posições típicas de uma pessoa com movimentos corporais de uma modelo ou um modelo”. De acordo com a autora surgiu na década de 1980

nos clubes gays do centro dos Estados Unidos e ganhou popularidade quando foi apresentada pela cantora Madonna em canção de mesmo nome. Mais do que uma simples dança, a dança vogue, que surge inserida na *Ball culture* é uma ferramenta de empoderamento e visibilidade da comunidade LGBTQIA+.

Segundo o relato do dançarino e coreógrafo Willi Ninja (1961-2006), em “Paris is Burning”, considerado um dos precursores da vogue – a dança mistura pantomima, trejeitos de manuseio de estojos de maquiagem, passos de break, movimentos de ginástica, hieróglifos do Egito antigo, desfile de moda e imagens de poses de revistas, articulando linhas corporais sinuosas ou retílineas e posições rebuscadas. Ainda de acordo com Willi Ninja, “o nome da dança foi tirado da revista ‘Vogue’, porque alguns dos passos são das poses que vemos na revista. (BERTÉ, 2014, p. 70 -71)

Por fim, o *Dance Hall*, a dança jamaicana que surge na década de 80 através da música que leva o mesmo nome. Esse estilo musical surge a partir do Reggae. Com base em Santos (2016), os movimentos caracterizam-se por diversas ondulações nos membros inferiores e no quadril. É conhecida por ser uma dança, enérgica e sensual.

Com inspiração na árvore da bailarina e educadora francesa Jacqueline Robinson presente no texto de Strazzacappa (2001), reformulei a mesma com as danças citadas como presentes dentro do termo guarda-chuva ou melhor dizendo árvore das danças urbanas:



Essa árvore representa as possíveis formas de existência destas danças, compreendendo que essa terminologia comporta danças plurais e cada uma possui especificidades. A dança passinho com “?” foi colocada de modo intencional, pela própria inclusão da mesma dentro deste conjunto por alguns praticantes da área.

Dentro disso, pensando nas possibilidades criativas dentro um pensamento contemporâneo, os galhos destas árvores poderiam gerar novas ramificações, ou seja, outras danças (outros galhos) como resultado de novas experimentações ou até mesmo sementes destes frutos poderiam gerar em contato com outras terras (em outras culturas, outros territórios em diálogo com outras danças) novas formas de existência.

No entanto, isso não nos impede de fazer uso das mesmas como estudo de movimento criativo, sem necessariamente nos vincularmos como discípulos de uma dança em específico. Podemos criar estudando matrizes destas danças sem necessariamente se identificar como dançarino disto ou daquilo, não se rotulando rigidamente. Acredito que este posicionamento possa permitir novas criações, sem

desmerecer aqueles que optam por serem bailarinos disto ou daquilo especificamente. Através do “treino”, (termo muito utilizado pelos praticantes urbanos) os bailarinos se preparam para as batalhas, hoje esse termo não é utilizado mais somente para fins de batalha. A partir do treino o (a) dançarino (a) improvisa, experimenta, busca sair da sua zona de conforto, abrindo novos caminhos de movimento. Também tem se visualizado a criação de novas modalidades denominadas “Open Style” ou “Freestyle” em batalhas com a finalidade de haver um espaço com maior liberdade e inclusão para dançarinos que não querem se encaixar ou não se identificam com uma dança em específico.

Recentemente um debate a respeito da terminologia danças urbanas têm ganhado visibilidade no Brasil. Com o assassinato de George Floyd no ano de 2020 nos Estados Unidos, ocorrida em decorrência de violência policial, diversas manifestações ocorreram, dando origem ao movimento *Blacks Lives Matter*. O referido movimento, viralizou no mundo inteiro, debates em prol da conscientização sobre o racismo institucional ocorreram com a reivindicação do fim da violência e assassinato a população negra. Com isso, os mais variados assuntos começaram a ser levantados, um deles sendo o uso do termo “Urban” na indústria musical. A utilização da referida terminologia, de acordo com promotora da Metropolis Music Whitney Boateng, invisibiliza a referência negra da música. Segundo Guarato (2020) “Esse entendimento do termo Urban, como sinônimo de prática racista, iniciou um debate sobre a possibilidade, viabilidade e vontade de mudar o termo danças urbanas utilizados no Brasil”. (GUARATO, 2020, p. 142).

Essas discussões ainda se encontram em aberto, penso que as danças urbanas estão passando por um movimento de descolonização, ou seja, de emancipação e visibilização e empoderamento das práticas de apropriação destas danças e reflexão sobre o que ocorre dentro do nosso país. Esse debate é um sintoma de um movimento de mudança que veem ocorrendo. Temos cada vez mais pesquisadores e demais pessoas da área atentas e interessadas em participar ativamente dos debates sobre as danças populares urbanas sejam sobre as terminologias que seguirão ou não sendo adotadas, sobre metodologias de ensino, criação artística, historiografias a partir de um olhar de dentro do Brasil, debates em torno do mundo do trabalho e valorização do profissional dançante urbano.

5.3 AS DANÇAS URBANAS SOB UM OLHAR CONTEMPORÂNEO: UMA PERSPECTIVA DECOLONIAL NA/COM A ESCOLA

Percebe-se, como mencionado anteriormente, que as danças urbanas têm sido amplamente difundidas nos mais diferentes espaços, tendo contato inclusive com outras vertentes de dança. Há algum tempo, este fenômeno tem ganhado destaque no cenário da dança onde se visualiza a presença em obras de Dança Contemporânea de elementos das chamadas danças urbanas e vice-versa. A possibilidade destes intercâmbios se daria pela essencial porosidade existente na constituição da Dança contemporânea e também pela própria lógica estrutural das danças urbanas, nascida na contemporaneidade, as quais requisitariam constantemente materiais diversos, da maneira como os absorve, gerando novas configurações a partir da reciclagem, mixagem e edição de elementos já existentes. Os motivos que estariam levando, mais especificamente, os dançarinos urbanos a buscarem essas relações, de acordo com Lakka (2015, p.9) seria porque:

a Dança Contemporânea no Brasil se tornou a manifestação de Dança hegemônica do ponto de vista do financiamento público, pois esteve presente na elaboração, na seleção e por fim foi a que mais alcançou financiamento. Sendo assim é perceptível a expansão deste mercado com o surgimento de inúmeros festivais, mostras, criadores, intérpretes, grupos, coletivos e cias.

Lakka (2015) explicita e exemplifica alguns casos onde companhias de Dança Contemporânea tem se utilizado de elementos das danças urbanas:

É o caso de Rodrigo Pederneiras, coreógrafo do Grupo Corpo (Belo Horizonte) ao fazer referência ao Popping no espetáculo O Corpo (2000) e ao FootWork em Breu (2007). Também há vestígios de Breakdance em Casanova (1998), espetáculo de Angelim Preljocaj criado para o Balé da Opera de Paris, no qual, bailarinos com formação essencialmente clássica executam movimentos que remetem a performances de B.boys (LAKKA, 2015, p.3)

Lakka cita Luis Ferron, coreógrafo que segundo o primeiro teria se aproximado de questões relacionadas às danças urbanas, com dançarinos da respectiva estética. Ele, também cita “A Cia. Será Que?” de Rui Moreira em Quilombos Urbanos (1999), o Ballet Stagium em “À Margem dos Trilhos (2000)”, Sô e Djha e o coreógrafo francês José Moltalvo da Companhie Montalvo Hervieu como exemplos de intercâmbios já realizados. Nessa perspectiva, Lakka ressalta que há a

intenção por parte de alguns coreógrafos que bailarinos com formações em dança clássica, dança moderna e técnicas ligadas a dança contemporânea, utilizem materiais de movimento provenientes do universo *Hip Hop*.

O autor ainda coloca um segundo modelo de contato, onde grupos e coreógrafos possuidores de uma formação específica em danças urbanas, ao obterem contato com outros formatos além do seu universo habitual, passam a criar trabalhos de Dança Contemporânea, e desta maneira tornam a frequentar espaços antes restritos a coreógrafos com formação acadêmica.

No Brasil é possível citar a Cia. de Dança Balé de Rua (Uberlândia-MG), presente em Festivais de Dança Contemporânea nacionais como o FID (Fórum Internacional de Dança) e o Panorama Rio Arte, e internacionais como a Biennale de la Danse (Lyon-França) e Movi Berlim (Alemanha). E os grupos do Rio de Janeiro Membros Cia. de Dança de Macaé-RJ, a Cia. Híbrida da cidade do Rio de Janeiro e o Grupo de Rua de Niterói, de Bruno Beltrão. Na cena francesa destacam-se coreógrafos como: Kader Attou (1974) e Mourad Merzouki (1973) ambos fundadores da Cia Accrorap em 1989, criando importantes trabalhos a partir do histórico nas Danças Urbanas. Kader Attou em 2008 foi nomeado Director do Centro Coreográfico Nacional de La Rochelle / Poitou Charentes, tornando-se o primeiro coreógrafo hip hop nomeado chefe de uma instituição desse tipo. Em 1996 Mourad Merzouki se desvincula da Cia Accrorap funda a Cia Käfig e segue criando trabalhos que mantém diálogo com as Danças Urbanas como "Agwa (2008)", "Correria (2010)" e "Pixel (2014)". (LAKKA, 2015, p. 4-5)

Por meio do observável intercâmbio de saberes entre danças urbanas e Dança contemporânea, em que novas configurações têm sido feitas, proponho a possibilidade de uma configuração resignificada para o ensino de danças urbanas. Acredito que o papel do professor de dança ambientado com as discussões atuais seja de expô-las e problematizá-las aos seus alunos, explicando a eles quais relações de poder estão ali envolvidas; para além da nomenclatura, pondero que o ensino de danças urbanas deva pensar em modos de permitir o protagonismo dos alunos, de que a criação da dança de cada um parta das técnicas desta dança, porque a técnica deve ser um meio/ um caminho e não um fim em si mesma, ao menos na perspectiva de Dança tomada como uma forma de Arte dentro da escola.

Dentro de uma escola, local composto por corpos heterogêneos, o ideal esperado, ao termos em vista todas as discussões relacionadas a educação na contemporaneidade, é que professor se preocupe em adotar uma prática inclusiva. Nesta perspectiva, todos os seres poderiam se relacionar com dança,

independentemente de sua trajetória, cada um à sua maneira. O intuito é que este aluno saiba respeitar o seu próprio corpo e o corpo do outro, sem discriminações. Desta forma, penso que as danças urbanas poderiam ser um rico arsenal para se discutir relações étnicos raciais, de classe, gênero e suas possíveis intersecções. Uma abordagem ressignificada pautada no que denomino um ensino de dança sob um olhar contemporâneo, desemboca no que considero, amparada em Thereza Rocha (2012), faz possível um ensino não de dança mas *com* dança contemporânea. A autora propõe que essa seria a pedagogia da autonomia de Paulo Freire aplicada a dança, abordagem que instigaria a autonomia do aluno. Em suas palavras:

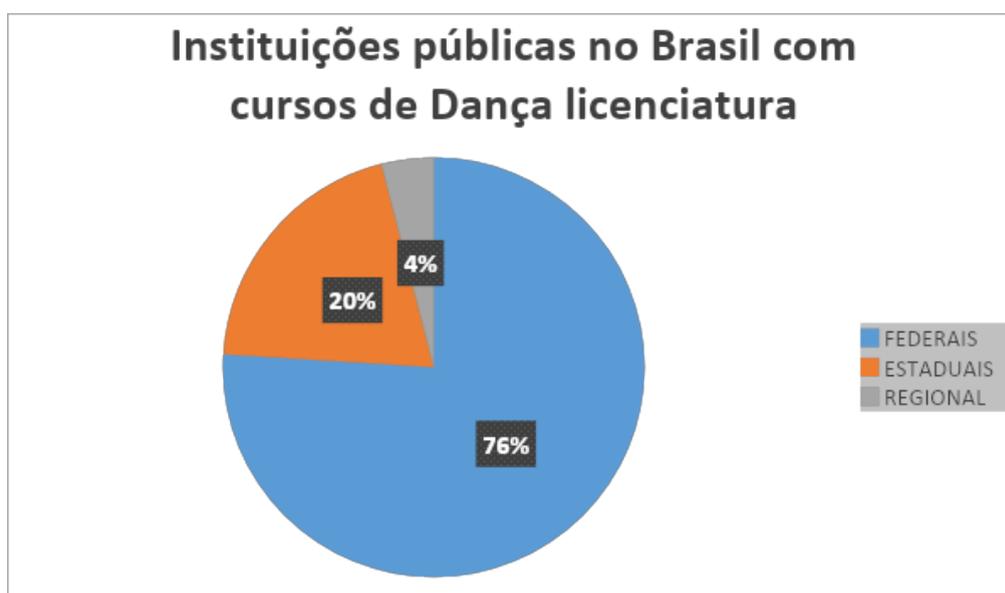
Uma pedagogia da autonomia (Paulo Freire) em dança talvez seja uma pedagogia com dança contemporânea: via de passagem da heteronomia à autonomia, aquela que permite ao aluno por-se no mundo de um outro lugar como uma diferença que faz diferença. Trata-se de uma qualidade de percepção de si no/com o mundo que, uma vez experienciada, acompanha, em estado de latência, o aluno por toda vida - uma vida artista baseada na autonomia, na capacidade de pisar no chão a partir de si. (ROCHA, 2012, p. 46).

Creio ser essa reflexão muito necessária, visto que o professor (mesmo o formado na área), por força de não ter tido a vivência com dança como aluno dentro do currículo, acaba tendo um imaginário parecido com os locais onde viveu a dança, sendo estes espaços na maioria das vezes informais em que grupos em sua maioria tendem a trabalhar com a ideia da homogeneidade. Na realidade, o que os professores encontram no espaço escolar é uma diversidade de perfis de jovens e crianças que extrapola os moldes ditados.

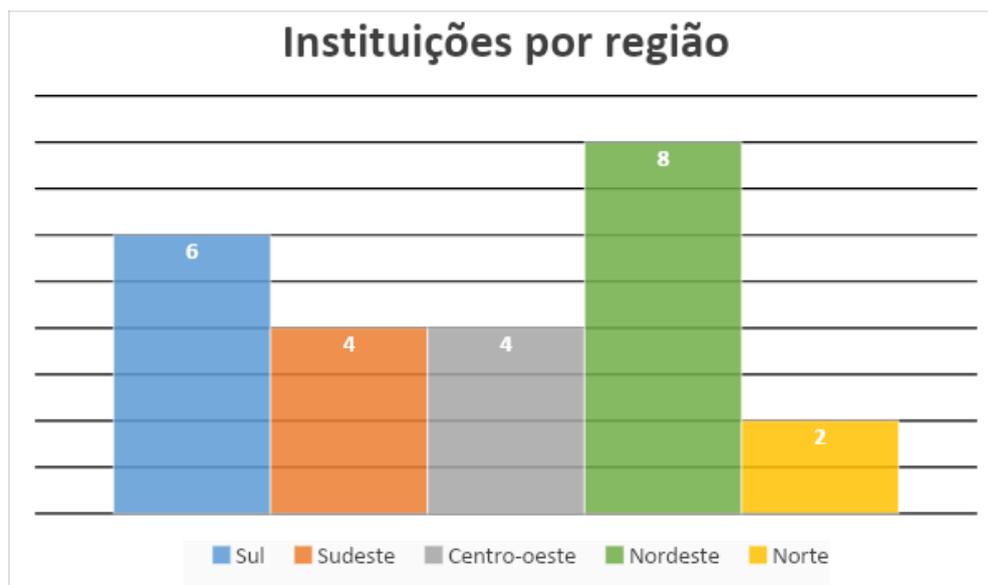
Memes, vídeos do Youtube, Selfies, Boomerangues, Reels, são elementos presentes no cotidiano da juventude do século XXI. A danças urbanas em meio a esse contexto apresenta-se como uma estética quase que onipresente nas danças realizadas por jovens nos mais diversos aplicativos, como, por exemplo, o *Tik Tok* e também em muitos videoclipes. A relação do contemporâneo desta forma estaria estritamente ligada também com as tecnologias digitais.

6. O CURSOS DE LICENCIATURA EM DANÇA EM INSTITUIÇÕES PÚBLICAS

Ao fazer a busca, leitura e análise dos projetos político pedagógicos, constatei que existem ao todo 24 instituições públicas (federais, estaduais e regional) com a presença de cursos de Dança licenciatura. Destas, a maioria se concentra em instituições federais, totalizando 19 instituições, o que representa mais de 75% em relação a totalidade. Dentre as demais, 5 são estaduais e 1 regional. Abaixo o gráfico com porcentagem de distribuição das instituições:



A única universidade regional, a FURB, localizada no estado de Santa Catarina, possui uma peculiaridade: ela é uma instituição pública onde os estudantes pagam para estudar.



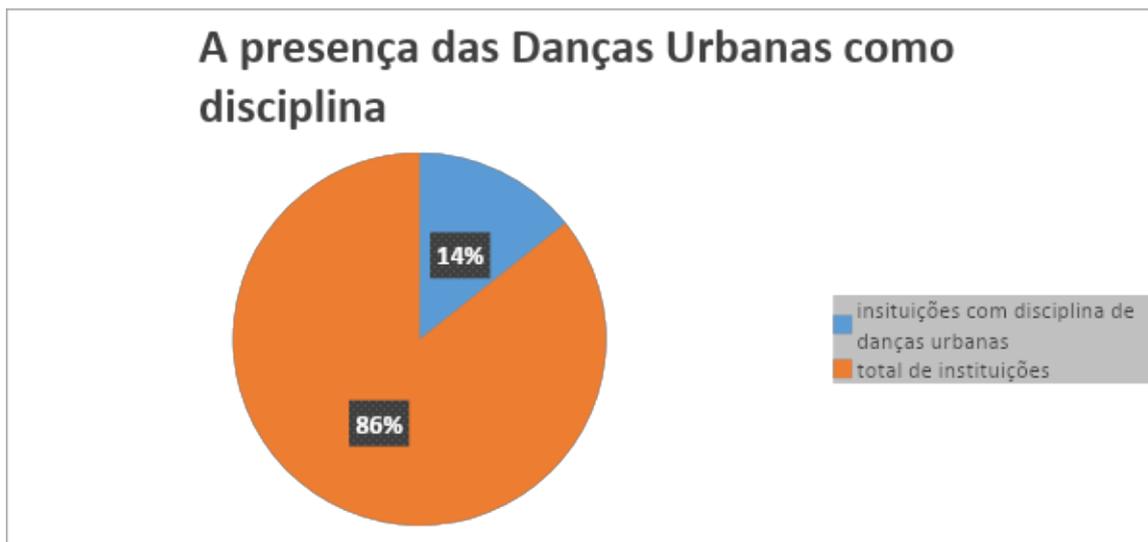
Ao todo concorrem 27 cursos de Dança – Licenciatura. A região Nordeste lidera com o total de 9 cursos⁴³, em seguida, a região Sul com 7⁴⁴, 4 na região Centro-oeste, 4 na Sudeste e 3 na região Norte⁴⁵.

Dentre as instituições, 4 contém em seu currículo a presença das danças urbanas como disciplina específica: Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Universidade Federal de Pelotas (UFPEL), Universidade Regional de Blumenau (FURB) e Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG). Abaixo, um gráfico representando a porcentagem de instituições que possuem a disciplina nomeada como danças urbanas em relação a totalidade de universidades/institutos existentes no Brasil:

⁴³ Aqui o demonstrativo em relação aos cursos existentes. A Universidade Federal da Bahia contabiliza 2 cursos: um diurno e um noturno.

⁴⁴ Somando com os 2 cursos da FURB que possui cursos diurno e noturno

⁴⁵ A Universidade Estadual do Amazonas possui cursos diurno e noturno.



Os dados demonstram, a partir do levantamento das grades curriculares, que existe uma escassa presença das danças urbanas nas grades curriculares. As danças urbanas em contexto nacional, representa uma presença minoritária. Porém, se analisarmos o Sul do país, pode-se visualizar uma presença significativa de disciplinas de danças urbanas. Das 4 disciplinas existentes, 3 se situam em instituições do Sul. 2 delas estão no Rio Grande do Sul, o que representa 50% das instituições públicas do referido estado.

Abaixo, o quadro construído com base nas informações levantadas.

Tabela 2 Lista de cursos de graduação em dança-licenciatura em universidades públicas/institutos

Região	Instituição	Nome da disciplina	Caracterização da disciplina/comentários gerais
Sul	Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)	Estudos das matrizes das Danças Urbanas	Obrigatória
	Universidade Federal de Pelotas (UFPEL)	Laboratório de dança – danças urbanas I	Optativa Todas os componentes curriculares que possuem técnicas específicas de dança são optativas e aparecem como laboratórios que o aluno irá escolher durante o curso.
	Universidade Federal do	Não possui	

	Rio Grande do Sul (UFRGS)		Existem disciplinas com nome de danças populares, mas a dança clássica por exemplo tem disciplina específica
	Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS)	Não possui	Não há disciplinas específicas – existem disciplinas de técnicas corporais
	Universidade Regional de Blumenau (FURB)	Teoria e Prática Pedagógica das Danças Urbanas	Noturno e Matutino Obrigatório nos dois currículos
	Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR)	Não possui	Disciplinas não tem nome de danças específicas
Região Centro – Oeste	Universidade Federal de Goiás (UFG)	Não possui	Possui componentes curriculares com danças específicas
	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília (IFB) – Campus Brasília	Não possui	Possui componentes curriculares com danças específicas
	Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)	Não possui	Disciplinas não possuem nomes de linguagens específicas de dança
	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG) – Campus Aparecida de Goiânia	Ateliê de Criação em Dança – Danças Urbanas	Obrigatória
Região Sudeste	Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)	Não possui	Componentes curriculares não apresentam nomenclatura de danças específicas
	Universidade Federal de Viçosa (UFV)	Não possui	Apresenta componentes curriculares específicos para outras linguagens
	Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)	Não possui	Não possui componentes de danças específicas

	Janeiro – (UFRJ)		
	Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP)	Não possui	Não possui componentes de danças específicas
Região Nordeste	Universidade Federal do Ceará UFC)	Não possui	Não possui componentes de danças específicas
	Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)	Não possui	Possui componentes curriculares específicos de outras danças
	Universidade Federal da Paraíba (UFPB)	Não possui	Em geral, o curso não oferta componentes curriculares de danças específicas, possui, contudo, em seu currículo o componente danças populares.
	Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)	Não possui	Não há componentes curriculares para danças específicas. Possui componentes curriculares obrigatórios chamados Oficinas de Dança, as quais são voltadas a práticas as mais diversas, entre elas, as danças urbanas.
	Universidade Federal de Alagoas – UFAL (Campus A. Simões)	Não possui	Possui disciplinas obrigatórias de danças populares e de outras linguagens como o balé como eletivas
	Universidade Federal de Sergipe – (UFS) Campus Laranjeiras	Não possui	Não possui componentes de danças específicas
	Universidade Federal da Bahia (UFBA)	Não possui	(Diurno e noturno) algumas danças como o balé estão presentes como optativas, o curso não tem disciplinas com nomes de técnicas específicas de dança.
	Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB)	Não possui	possui disciplinas de estéticas específicas como obrigatórias e optativas, há uma disciplina que trata sobre cultura popular no Brasil
	Região Norte	Universidade do Estado do Amazonas (UEA)	Não possui
Universidade Federal do Pará (UFPA)		Não possui	Disciplinas não possuem nomes de estéticas específicas de dança

Ao analisar os projetos pedagógicos, pude visualizar duas tendências de projetos pedagógicos. Cursos com disciplinas que não especificamente possuem seus projetos disciplinas com estéticas de danças específicas e cursos que possuem nas disciplinas a presença das nomenclaturas. Identifiquei presença praticamente unânime de disciplinas práticas voltadas especialmente a dança contemporânea, tendo presença de disciplinas voltadas ao estudo da educação somática e estudos a partir da obra de Rudolf Laban.

Outro aspecto a ser debatido diz respeito a presença de disciplina com nomenclaturas “danças populares” e “danças do Brasil”. Me parece que se tem uma compreensão de danças populares muito voltada a danças tradicionais. Também percebi que em ambas as disciplinas me parece que são voltadas a práticas voltadas ao método formulado por Graziela Rodrigues, o Bailarino Pesquisador Intérprete (BPI). Resta saber se dentro destes espaços os licenciandos em dança tem a oportunidade e conseguem trazer as suas vivências anteriores para investigação.

6. 1 DAS DISCIPLINAS DE DANÇAS URBANAS EXISTENTES: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

A partir do exposto, foi possível perceber que dentre os 4 componentes curriculares existentes acerca das danças urbanas, 3 são obrigatórios e 1 optativo. A Universidade Federal de Pelotas, a UFPEL, com o currículo do ano de 2019 possui uma grade curricular em que os códigos de dança aparecem como componente optativo, denominados como laboratórios. De que acordo com o projeto pedagógico do referido curso

(...) no âmbito do Laboratório de Dança, é possibilitado ao aluno selecionar abordagens específicas, mais de acordo com seu perfil pessoal, para a consolidação de habilidades na área da Dança. Encontram-se organizadas em um conjunto denominado Laboratórios de Dança e estão distribuídas em cinco semestres da formação do aluno, do 1º ao 5º semestre. O conjunto de disciplinas optativas de Laboratórios de Dança é composto por 10 componentes: Balé Clássico I, Danças Negras I, Danças de Salão I, Danças Folclóricas I, Dança Jazz I, Dança Moderna I, Danças Contemporâneas I, Danças Urbanas I, Arte da Performance I e Capoeira I, apresentados na Tabela 023, dentre os quais os alunos deverão obrigatoriamente cursar

cinco deles para a integralização da carga horária total do curso. (PROJETO PEDAGÓGICO UFPEL, 2019, p.47)

Ainda com relação aos laboratórios:

(...) estão previstos, entre as disciplinas optativas: Laboratório de Arte da Performance II, Laboratório de Balé Clássico II, Laboratório de Danças Negras II, Laboratórios de Danças de Salão II, Laboratórios de Danças Folclóricas II, Laboratório de Dança Jazz II, Laboratório de Dança Moderna II, Laboratório de Danças Contemporâneas II, Laboratório de Danças Urbanas II, Laboratório de Capoeira II e Laboratório de Jogos. (PROJETO PEDAGÓGICO UFPEL, 2019, p.48)

A disciplina denominada laboratório de danças urbanas que possui a carga horária de 60 horas, tem como objetivo:

Proporcionar a aprendizagem teórico-prática em Danças Urbanas; Investigar processos artístico-pedagógicos em danças urbanas; Promover estudos sobre as danças urbanas em relação à educação das Relações Étnico Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana; Explorar processos de criação em danças urbanas; Analisar a produção de espetáculos, grupos, e artistas das danças urbanas. (PROJETO PEDAGÓGICO UFPEL, 2019)

Já a Universidade Federal de Santa Maria – UFSM – com o currículo do ano de 2020, possui, por sua vez, a disciplina como componente obrigatório, denominada como “Estudos de matrizes das danças urbanas”; possuindo como objetivos:

Conhecer as origens, criadores, estilos e práticas das danças urbanas na contemporaneidade; identificar as matrizes das danças urbanas; experienciar a criação de partituras de movimento a partir dos princípios das danças de rua e do jazz; desenvolver abordagens pedagógicas das danças urbanas; realizar ações artístico-pedagógicas de extensão junto à comunidade. (PROJETO PEDAGÓGICO UFSM, 2020)

Ao visualizar os seus objetivos, percebo que a UFSM aborda nesta disciplina também a dança Jazz, compreendendo-a como um componente pertencente ao termo guarda-chuva “danças urbanas”. Outro aspecto identificado é que danças urbanas e dança de rua são compreendidas como sendo sinônimas. Outro aspecto observado, diz respeito a presença de interfaces entre as danças urbanas e a dança contemporânea no programa da disciplina.

A partir disso questiono, quais possibilidades encontro poderiam ter a dança jazz e as danças urbanas dentro de uma disciplina? Quais seriam os desafios?

No que tange ao curso de dança da Universidade Regional de Blumenau, com o currículo do ano de 2017, este possui a disciplina com o nome “teoria e prática das danças urbanas”, a qual enseja “Dominar os fundamentos e estilos das danças urbanas, distinguindo as diferentes metodologias das danças urbanas para o desenvolvimento de práticas pedagógicas”. (PROJETO PEDAGÓGICO FURB, 2017, p. 94). Percebe-se que na Furb por exemplo, diferentemente da UFSM onde se usa a palavra matrizes, se tem a presença da palavra fundamentos e estilos. Seria possível ter o domínio dos fundamentos das danças urbanas em uma disciplina? Em relação as metodologias, questiono: que metodologias são essas?

Na IFG, a disciplina de danças populares urbanas abrange os acervos de danças praticadas socialmente e produzidas em/a partir de contextos urbanos e suportes midiáticos diversos. (PROJETO PEDAGÓGICO IFG, 2018, p. 24)

Os acervos compreendem o conjunto de gestualidades e as formas de organização corporal identificadoras e geradoras de danças específicas das várias culturas, abarcando as matrizes fundantes e as várias transformações sofridas ao longo de seu desenvolvimento e permanência sociais. A proposta envolve experimentação e reflexão de acervos constituídos e instituídos socialmente, ou seja, a partir de como são apresentados, identificados e problematizados em nossa sociedade. (PROJETO PEDAGÓGICO IFG, 2018, p. 22)

A partir da análise dos referidos componentes curriculares, pode-se visualizar que cada curso possui um modo distinto de apropriação das danças urbanas dentro dos currículos, desde um enfoque na criação em dança, estudos das matrizes até uma proposição aparentemente mais tradicional com o estudo dos seus fundamentos. Um aspecto a ser destacado que se repete é que todas as instituições em que as danças urbanas se fazem presentes como componentes possuem propostas curriculares recentes, apesar de que, segundo a observação já realizada por Tavares (2017) a UFPEL mais especificamente, já possuía no projeto curricular de 2013 a presença do laboratório de danças urbanas. Naquela proposição o laboratório contemplava em uma mesma disciplina as danças de salão, o jazz dance e as danças urbanas.

7. A TEORIA DECOLONIAL E AS SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA O RE-DIMENSIONAMENTO DO CURRÍCULO DO CURSO DE DANÇA

Nesta parte, pretendo trazer reflexões embasadas na teoria decolonial como possibilidade de um redimensionamento do currículo de dança. De acordo com Rosevics (2017), os primeiros indícios do aparecimento da teoria decolonial, surgem por volta dos anos de 1990, tendo como foco “[...] a emancipação de todos os tipos de dominação e opressão, em um diálogo interdisciplinar entre a economia, a política e a cultura.” (ROSEVICS, 2017, p. 189). Mas antes mesmo de apresentar a teoria decolonial, acredito ser necessário primeiro diferenciar duas noções distintas que não raro são confundidas, colonialismo e colonialidade. De acordo com Quijano (2007, p. 93), colonialismo se refere

[...] a uma estrutura de dominação e exploração, na qual o controle da autoridade política, dos recursos de produção e de trabalho de uma população determinada tem identidade diferente e cujas sedes centrais estão longe, em outra jurisdição territorial.

No entendimento de Quijano (2007), o colonialismo teria nascido na América e, portanto, seria anterior à colonialidade. Assim, a colonialidade se relacionaria “[...] à forma como o trabalho, o conhecimento, a autoridade e as relações intersubjetivas se articulam entre si através do mercado capitalista mundial e da ideia de raça.” (MALDONADO-TORRES, 2007, p. 131). Isto significa dizer que a colonialidade se mantém viva em livros didáticos, na cultura e em vários aspectos da vida cotidiana e que se apresenta, além do mais, conforme os principais teóricos do campo, em 3 espécies de colonialidades: do poder (WALSH, 2008), do saber (WALSH, 2008) e do ser (OLIVEIRA e CANDAU, 2010).

Walsh (2008, p. 136) chama de colonialidade de poder o “[...] estabelecimento de um sistema de classificação social baseada em uma hierarquia racial e sexual e na formação e distribuição de identidades sociais de superior e inferior”. A colonialidade de saber se manifestaria, portanto, “pelo posicionamento do eurocentrismo como a perspectiva única de conhecimento, que descarta a existência e viabilidade de outras racionalidades epistêmicas e outros conhecimentos”. (WALSH, 2008, p. 137) . Já a colonialidade do ser, tal como intuem Oliveira e Candau (2010, p.22), consiste na “negação de um estatuto humano para africanos e indígenas, por exemplo, na história da modernidade colonial.”

A teoria Decolonial, segundo Ballestrin (2013) surge por intermédio do grupo latino Modernidade/Colonialidade. De acordo com a autora, o Modernidade/Colonialidade teve como inspiração o grupo pós-moderno de Estudos Subalternos da Índia. Em seu estudo, Ballestrin pondera que “ainda que o grupo Modernidade/Colonialidade assuma influência do pós-colonialismo, ele recusa o pertencimento e a filiação a essa corrente” (BALLESTRIN, 2013, p. 108). Isso se deve, segundo Ballestrin (2013), à necessidade do grupo de romper com a episteme ainda centrada no Norte dos estudos regionais estadunidenses e dos estudos subalternos indianos⁴⁶. Rosevics (2014, p.190) postula acerca dessa questão que

dentre as principais diferenças entre os pós-coloniais asiáticos e os decoloniais latino-americanos, está o tipo de experiência colonialista que cada uma das regiões conheceu e as suas consequências para as reflexões teóricas posteriores.

Para Walsh (2009), os estudos decoloniais estão interessados em repensar a América Latina e em promover uma luta constante contra o poder colonial. Para a pesquisadora do campo das artes O’shea (2018, p.751), o termo decolonização sugere “que os artistas, os criadores e os estudiosos adotem uma abordagem anti-imperialista no fazer, no ensino e na teoria das artes à luz das múltiplas crises que enfrentamos atualmente”.

Com efeito, Ballestrin (2013) já havia destacado que processo de decolonização não deveria ser confundido com a rejeição de tudo o que é criado no Norte global e associado com o que é criado no Sul. A teoria decolonial “pode ser lida como contraponto e resposta à tendência histórica da divisão de trabalho no âmbito das ciências sociais” (BALLESTRIN, 2013, p.109). A autora complementa ainda que

atualmente, diversos autores e autoras, situados tanto nos centros quanto nas periferias da produção da geopolítica do conhecimento, questionam o universalismo etnocêntrico, o eurocentrismo teórico, o nacionalismo metodológico, o positivismo epistemológico e o neoliberalismo científico contidos no *mainstream* das ciências sociais. (BALLESTRIN, 2013, p. 109)

⁴⁶ De acordo com Ballestrin (2013, p. 96-97), inspirada por Mignolo, o grupo dos latinos não deveria se espelhar na resposta indiana ao colonialismo, já que a trajetória da América Latina de dominação e resistência estava ela própria oculta no debate.

Pode-se enxergar atualmente, em consequência da proximidade cada vez maior com as epistemologias do Sul, o surgimento de pedagogias decoloniais. Nessas pedagogias, parte-se do pressuposto que os(as) estudantes sejam respeitados em suas singularidades, o que significa portanto que suas experiências anteriores, conhecimentos prévios e suas vidas são também consideradas no ato educativo. Esta singularidade permite a coletividade, uma vez que, de acordo com Palermo (2014, p. 137),

pensar a partir do local, a partir do pertencimento, é construir um lugar epistêmico que inclua as diferenças, que reconhece os silenciados, os discursos que falam em seu nome e que fazem do silêncio uma metáfora poética.

“O pensamento decolonial deseja fundar um pensamento ‘outro’ (WALSH, 2008 , p.146,) que afirme a necessidade de mudar não só as relações, mas também as estruturas, as condições e os dispositivos de poder”, inclusive na educação. Neste sentido, penso que ao propor formas outras de vivenciar a dança, estarei de igual modo tensionando e permitindo que essas relações constituídas no modo de se fazer Dança sejam transformadas; formas estas que remontam às experiências de vida dos estudantes e que propõem outros pontos de vista sobre os conteúdos de Dança, inclusive tornando visíveis os chamados conteúdos ocultos⁴⁷.

DA DISCUSSÃO À PRÁTICA: UM BREVE RELATO DE EXPERIÊNCIA DOCENTE DENTRO DA DISCIPLINA DE ESTUDOS DE MATRIZES DAS DANÇAS URBANAS DA UFSM

Durante o ano de 2021 concomitante a realização desta pesquisa, tive a oportunidade de fazer a docência orientada do mestrado dentro da disciplina de “Danças de matrizes das danças urbanas”. Fazer a docência neste momento da pesquisa foi algo profundamente rico, essa experiência contribuiu muito, pude viver

⁴⁷ De acordo com Silva (2005, p.78) “o currículo oculto é constituído por todos aqueles aspectos do ambiente escolar que, sem fazer parte do currículo oficial, explícito, contribuem, de forma implícita, para aprendizagens sociais relevantes”. Seriam basicamente valores, atitudes, orientações que ajustem os jovens de forma mais conveniente às estruturas. De acordo com o autor “o currículo oculto ensina, em geral, o conformismo, a obediência, o individualismo”. (SILVA, 2005, p.79). Em dança, deixar visíveis conteúdos ocultos seria, por exemplo, problematizar as questões de gênero que influenciaram a constituição da estrutura das danças de salão, onde existe uma hierarquia homem (condutor) x mulher (conduzida), ou mesmo no caso do ballet, quando é colocado como forma de disciplinação e docilização dos corpos.

na prática as questões com as quais estava lidando na teoria. Acredito que uma das coisas mais legais que aconteceram, foi o fato de poder retornar ao curso em que me formei, ter contato com alguns alunos que já foram meus colegas e, também, dividir a disciplina com a minha antiga professora que me deixou muito à vontade durante esse período. Durante a docência orientada, discutimos textos sobre a temática, também assistimos vídeos sobre algumas das estéticas das danças urbanas. Esses momentos foram importantes, segundo o próprio feedback dos alunos. Conversamos e refletimos sobre aspectos relevantes para a área e sua intersecção com questões de gênero, etnia, de classe social, questões geracionais e geopolíticas, pois, estávamos tratando de uma dança estadunidense trazida ao Brasil.

Apesar de prazerosa, essa docência foi também muito desafiadora por dois motivos: esta disciplina estava sendo ministrada pela primeira vez (desde a mudança curricular com ela incluída) e remotamente. Ensinar de forma síncrona pelo computador em si já é um grande desafio, sem ter contato real com os alunos, ver suas reações e expressões em sala de aula, a experiência cinestésica acaba sendo outra. O ensino remoto é uma novidade para todos os docentes, a organização do tempo da aula em frente a tela também acaba sendo diferente do presencial. Ministrando uma disciplina prática de dança é mais desafiador ainda, a câmera se não for de boa qualidade (esse foi o meu caso) acaba dificultando que os alunos consigam visualizar com os mesmos detalhes a movimentação, a música também acaba tendo um “delay”, alguns alunos não ligaram a câmera em nenhuma das aulas, então não consegui ver como se movimentavam. A disciplina possui uma quantidade grande de conteúdos, ela prevê o estudo das matrizes das danças urbanas e da dança jazz, o que é bastante difícil de dar conta. Fiz um plano que não deu conta de abordar tudo da maneira como imaginei. Pude perceber ao longo desta experiência o quão complexo foi pensar em quais conteúdos seriam os mais adequados para a disciplina.

Apesar do pouco tempo, os alunos me surpreenderam, isso demonstra que apesar da disciplina não oportunizar (e nem teria como) um estudo definitivamente aprofundado das danças urbanas, de alguma forma a experiência despertou algo neles e que pode posteriormente motivar estudos criativos, pedagógicos e historiográficos na área. Outro aspecto observado é o quanto os licenciandos com

experiência anterior com danças urbanas estavam presentes ativamente durante todo o processo, ouvindo, perguntando, colocando o seu ponto de vista a partir de suas vivências anteriores, dando o seu feedback sobre as aulas. Isso demonstra, ao menos a meu ver, que eles se sentiram vistos e pertencidos.

A partir da experiência prática relatada acima pode considerar que proporcionar o estudo das matrizes urbanas para futuros licenciados pode contribuir de modo significativo em suas formações, não para dominá-las, mas para ampliarem o seu conhecimento, para que se relacionem com outras matrizes de movimento durante a graduação que não sejam somente brancas e eruditas. O estudo das danças urbanas, especialmente as ligadas à cultura *Hip Hop* podem ser uma excelente alternativa, pois trata-se de danças afrodiaspóricas da atualidade e estão muito presentes em nosso cotidiano. Também tem pertinência para pensarmos sobre o ensino de dança dentro da escola. Como poderíamos levar as danças urbanas para os jovens na escola? Na realidade penso que as danças urbanas já estão lá, no cotidiano dos jovens, especialmente através do uso de aplicativos como o Tik Tok, Youtube etc. Agora qual seria a abordagem? Abordar e contextualizar essas danças historicamente e de modo crítico me parece ser interessante. Uma abordagem que talvez se aproxime da educação decolonial, ou em outras palavras, uma educação crítica e libertadora, feminista, queer e antirracista.

AS CONSIDERAÇÕES FINAIS

A dissertação “a IN-visibilidade das danças urbanas nos cursos de licenciatura em Dança no Brasil” buscou promover discussões em torno dos processos de IN-visibilidade das danças urbanas na universidade. A hipótese era de que as danças urbanas se encontrassem em um processo de invisibilização dentro da academia. O que foi constatado é que, tendo em vista a totalidade de instituições estudadas, o número de disciplinas que contemplassem essas manifestações é ainda muito pequeno. No entanto, o que se verifica, é que dentre os casos de disciplinas em que se faz presente este saber específico, a inserção ocorreu recentemente em movimentos de reforma curricular. Ao que parece, algumas instituições encontram-se em um processo de mudança, o que parece é que está sendo repensada e reconhecida a importância da presença de manifestações dentro do currículo que antes não estavam. A partir da realização do estudo foi possível verificar que 4 instituições possuem dentro da estrutura curricular, a presença da disciplina específica de danças urbanas, cada uma possuindo uma perspectiva distinta de enfoque e também de entendimento do que seja abarcado em termos de saberes na terminologia “danças urbanas”.

Este estudo proporcionou reflexões sobre as temáticas danças urbanas, danças populares e formação de professores de dança. O uso da teoria decolonial possibilitou reflexões não só sobre os saberes dentro da universidade, fornecendo também ferramentas para uma reflexão crítica sobre a temática das danças urbanas, sendo que o referido assunto tem múltiplos desdobramentos de discussão em torno das relações de poder existentes nas interações entre seus praticantes. Além disso, a partir do estudo pode-se destacar os seguintes achados:

Pode-se observar que existem duas vertentes de proposições curriculares: os cursos que não nomeiam as disciplinas com estéticas específicas de dança e aquelas com disciplinas com nomes de danças específicas.

Outro aspecto destacado, diz respeito a uma possível necessidade de um olhar mais apurado e analítico para o conceito de danças populares utilizado pelos cursos universitários de formação de professores de dança. Na disciplina de danças do Brasil ou danças populares, me parece ser quase unanimidade uma prática voltada às danças tradicionais brasileiras ou tendo como referencial o BPI idealizada

por Graziela Rodrigues, com uma abordagem voltada a sua busca por sua ancestralidade e investigação da história pessoal.

Percebeu-se também que as propostas curriculares, como já esperado, têm como foco a dança cênica. Amparados na própria legislação, os cursos de licenciatura em dança têm o enfoque na formação do professor que irá atuar com Arte nas escolas e, portanto, as propostas são direcionadas a uma prática de dança enquanto Arte, visando a experimentação, investigação e criação de dança. No entanto, as escolas são locais permeados por manifestações de dança que possuem outras formas de existência que tem como objetivo principal algo não necessariamente chamado de Arte, de modo mais formal. A pergunta é: como as universidades fazem esse diálogo? Será que existe espaço na universidade para esse tipo de discussão?

Uma problematização a ser feita em torno deste estudo diz respeito à reflexão em torno da In-visibilidade. No momento em que se reivindica a visibilidade das danças urbanas no currículo, é necessária a consciência de que existem outros saberes não visíveis na universidade. As danças orientais e a dança Jazz são casos semelhantes de saberes que são quase que igualmente invisíveis nestes espaços. O currículo, como já dito anteriormente, sempre será um recorte, feito através de escolhas sobre quais saberes serão contemplados. O currículo é uma disputa de poder e a denúncia sobre a in-visibilidade das danças urbanas não pode ter como única finalidade a reivindicação da presença da mesma, mas de promover reflexões em torno das mais diversas in-visibilidades e formas de exclusão ocorridas na academia. A demanda talvez seja mais abrangente, de uma discussão ampla e cuidadosa pautada sobre o que afinal se busca em uma formação universitária de professores de dança no Brasil.

O estudo documental forneceu uma visão ampla sobre concepções em torno da formação do licenciado em dança, mas somente os documentos não fornecem todas as respostas. É possível visualizar no projeto pedagógico concepções, ideais de ensino, mas como seria efetivamente esse currículo na prática? Os professores das disciplinas desse componente curricular possuem formação específica na área? Quais conteúdos são e como são abordados definitivamente? Quais são as abordagens de ensino? Quais seriam as consequências da presença destas danças no currículo? Quais seriam os benefícios? Quais são os desafios? Existiriam

aspectos prejudiciais desta inserção? São perguntas que ficam deste estudo, são lacunas que posteriormente possam ser preenchidas com outras pesquisas.

REFERÊNCIAS

ALEIXO, Ana Carolina da Rocha Mundim. **Danças brasileiras contemporâneas: um caleidoscópio**. 2009. 565 p. Tese (Doutorado em Artes) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2009.

BALLESTRIN, Luciana. América latina e o giro decolonial. **Revista Brasileira de Ciência Política**, v. 11, p. 89-117, 2013.

BARBOZA, Mônica Correa de Borba. **O projeto de formação de professores do curso de dança-licenciatura da Ufpel: uma trajetória em movimento**. 2015. 176 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2015.

_____. **A formação nas Licenciaturas em Dança das universidades públicas federais gaúchas pela voz das(os) docentes formadoras(es): O que é que essas(es) “profes” têm?.** 2019. 239 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, RS, 2019.

BECK, Matheus. **Exposição com charges sobre Bolsonaro é retirada da Câmara de Vereadores de Porto Alegre**. G1 globo, Porto Alegre. 03 set. 2019. Disponível em: <<https://g1.globo.com/rs/rio-grande-do-sul/noticia/2019/09/03/exposicao-com-charges-sobre-bolsonaro-e-retirada-da-camara-dos-vereadores-de-porto-alegre.ghtml>>. Acessado em: 30 jun. 2020.

BERTÉ, Odailso. **Dança Contempop**. Santa Maria: Editora da UFSM, 2015.

_____. Vogue: dança a partir de relações corpo – imagem. **Dança: Revista do Programa de Pós-Graduação em Dança**. v. 3 n. 2 (2014). Disponível em: <<https://periodicos.ufba.br/index.php/revistadanca/article/view/13338>>. Acessado em: 31 de maio de 2021.

BOGDAN, R.C. BIKLEN, S.K. **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Porto editora, 1994.

CAMARGO, Emerson: **A dança de relações e experimentação**. Curitiba: Ithala, 2013.

CARVALHO, Carla. SOUZA, Marco Aurélio da Cruz. RAUSCH, Rita Buzzi. Formação do professor de dança: em análise o currículo do primeiro curso de licenciatura de Santa Catarina. Formação Docente – **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**. Belo horizonte. v. 11, n. 21, p. 71-88, 30 ago, 2019.

CARVALHO, Catia Fernandes de. **Presenças Femininas na Dança de Rua Coreografando Estéticas de Existência**. 2009. 144 p. Dissertação (Mestrado em

Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

CHULTZ, Gabriela Maffazzoni. **Coreografando em larga escala: corpo social, corpo dançante**. 2016. 185 p. Dissertação (Mestrado em Artes Cênicas) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016.

COLOMBERO, Rose Mary. **Danças Urbanas: Uma história a ser narrada**. São Paulo: FEUSP, 2011.

CORREA, Sílvio Marcus de Souza. **Mobilidade e desenvolvimento regional: o caso da comunidade afro-brasileira de Santa Cruz do Sul**. Redes, Santa Cruz do Sul, v. 6, n. 1, 2001, p.53-80.

DIAS, Cristiane Correia. **Por uma Pedagogia Hip Hop: ousos da linguagem do corpo e do movimento para a construção da identidade negra e periférica**. 2018. 198 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e terra, 1996.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4 ed. São Paulo: Editora Atlas, 2002.

GIRARDI, Giovana. Cortes em bolsas da Capes afetam grupos que pesquisam o novo coronavírus. **O Estadão**. 3 abr. 2020. Disponível em: <<https://saude.estadao.com.br/noticias/geral,cortes-em-bolsas-da-capes-afetam-grupos-que-pesquisam-o-novo-coronavirus,70003259149>>. Acessado em: 30 maio 2020.

GUARATO, Rafael. **Dança de Rua: Corpos para além do movimento**. Uberlândia: EDUFU, 2008.

_____. **História e dança: um olhar sobre a cultura popular urbana - Uberlândia 1990/2009**. 2010. 227 p. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2010.

_____. Os conceitos de “dança de rua” e “danças urbanas” e como eles nos ajudam a entender um pouco mais sobre colonialidade (Parte I). **Revista Arte da Cena**, v.6, n.2, ago-dez/2020. Disponível em: <http://www.revistas.ufg.br/index.php/artce>>. Acessado em: 10 de janeiro de 2021.

_____. Os conceitos de ‘dança de rua’ e ‘danças urbanas’ e como eles nos ajudam a entender um pouco mais sobre colonialidade (Parte II). **Revista Arte da Cena**, v.7, n.1, jan-jul/2021. Disponível em: <<http://www.revistas.ufg.br/index.php/artce>>. Acessada em: 05 de agosto de 2021.

_____. Por um conceito de danças populares. **Dança: Revista do Programa de Pós-Graduação em Dança**. v. 3 n. 1 (2014). Disponível em:

<<https://periodicos.ufba.br/index.php/revistadanca/article/view/9630> >. Acessado em 05 de maio de 2021.

_____. Dança e os meios de comunicação de massa. **Urdimento - Revista de Estudos em Artes Cênicas**, Florianópolis, v. 2, n. 27, p. 005-020, 2016. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/urdimento/article/view/8704>. Acesso em: 02 ago. 2021.

HOFFMANN, Carmen Anita. **A trajetória do curso de Dança da Unicruz**. 2015. 196 f. Tese (Doutorado em História) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE BRASÍLIA. **Link da grande curricular**. Disponível em: <https://www.ifb.edu.br/attachments/article/22990/01_PPC%20LiDan%20-%202019%20versa%20corrigida_.pdf>. Acessado em: 24 de abril de 2020.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE GOIÁS. **Link da grande curricular**. Disponível em: <<http://cursos.ifg.edu.br/info/lic/lic-danca/CP-APA>>. Acessado em: 24 de abril de 2020.

KATZ, Helena. A cidade e a rua que acontece nos palcos. **Anais do IV congresso de pesquisa e pós-graduação em Artes Cênicas**, 2010.

LAKKA, Vanilton. **A cena das danças urbanas em cena: a interface danças urbanas e dança contemporânea**. Anais do IV encontro nacional dos pesquisadores em Dança. Campinas, 2015. Disponível: <<https://proceedings.science/anda/anda-2015/papers/a-cena-das-dancas-urbanas-e-m-cena--a-interface-dancas-urbanas-e-danca-contemporanea>>. Acessado em 20 de janeiro de 2021.

_____. **As Danças Urbanas nas Universidades brasileiras**. 2016. Disponível em: <<http://beta.idanca.net/as-dancas-urbanas-nas-universidades-brasileiras/>> Acesso em: 20 de jun. de 2021.

LANDOÑO, Olga, MALDONADO, Luis, CALDERÓN, Licky. **Guía para construir estados del arte**. Bogotá: International Corporation of Networks of Knowledge, 2014.

LOWE, Norman. **História do mundo contemporâneo**. Porto Alegre: Penso, 2011.

MALDONADO-TORRES, Nelson. **Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto**. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago. e GROSFOGUEL, Ramón. (Orgs.). El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Universidad Javeriana-Instituto Pensar/Universidad Central-IESCO/Siglo del Hombre Editores, 2007.

MENA, Fernanda. Mais da metade dos LGBT diz ter sofrido violência desde as eleições. **Folha Uol**, São Paulo. 20 mar. 2019. Disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/2019/03/mais-da-metade-dos-lgbt-diz-ter-sofrido-violencia-desde-as-eleicoes.shtml>>. Acessado em: 15 abr. 2020.

MENDONÇA, Heloísa. Queermuseu: O dia em que a intolerância pegou uma exposição para Cristo. **Jornal El país**, São Paulo. 13 set.2017. Disponível em: <https://brasil.elpais.com/brasil/2017/09/11/politica/1505164425_555164.html>. Acesso em: 30 jun. 2020.

MENESES, Maria Paula. Os sentidos da descolonização: uma análise a partir de Moçambique. **Revista OPSIS**. 2016. v.16 n.1. Disponível em:< <https://www.revistas.ufg.br/Opsis/article/view/36904>>. Acessado em: 05 ago. 2021.

MILLAN, Camila. **Qual é a importância do breaking nas Olimpíadas - e o que isso muda para o movimento cultural**. Rolling Stone, 17 dez. 2020. Disponível em: < <https://rollingstone.uol.com.br/noticia/qual-e-importancia-do-breaking-nas-olimpiadas-e-o-que-isso-muda-para-o-movimento/>>. Acessado em: 03 ago. 2021.

NASCIMENTO, Djenifer Geske. **A preço de fábrica**: uma experiência para pensar a dança Contempop na escola. 80 p. Trabalho de conclusão de curso (Dança licenciatura). Santa Maria, 2019.

OLIVEIRA, Joana. “Jesus pode ser tudo, menos travesti”. **Jornal El País**, São Paulo. 23 jul. 2018. Disponível em: https://brasil.elpais.com/brasil/2018/07/23/cultura/1532371217_501094.html Acessado em: 30 jun. 2020.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de. CANDAU, Vera Maria Ferrão. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.26, n.01, p.15-40, abr. 2010.

O'SHEA, Janet. Decolonizar o Currículo? Possibilidades para desestabilizar a formação em performance. **Revista Brasileira de Estudos da Presença**. Porto Alegre, v. 8, n. 4, p. 750-762, out./dez. 2018. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/rbep/v8n4/pt_2237-2660-rbep-8-04-750.pdf Acessado em: 12 out. 2019.

OSORIO, Luiz Camillo. O que ainda pode um corpo? Da intolerância à diferença. **Revista Concinnitas**. v.2 n. 33, p. 197-208, dezembro de 2018. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/concinnitas/article/view/39858/27932> Acessado em: 15 de jun. 2020.

OSTERWOLD, Tilman. **Pop Art**. Hong Kong: Taschen, 2011.

PALERMO, Zulma. Irrupcion de saberes “otros” en el espacio pedagógico: hacia una “democracia decolonial” In: BORSANI, María Eugenia. QUINTERO, Pablo (comp.). **Los desafíos decoloniales de nuestros días**: pensar en colectivo. Neuquén: Educo Editorial de la Universidad Nacional del Comahue, 2014. p.123-150

PALOMBINI, Carlos. Soul brasileiro e funk carioca. **Revista eletrônica da ANPPOM**. v. 15. n. 1, p. 37-61, junho de 2009. Disponível em: <<https://www.anppom.com.br/revista/index.php/opus/article/view/261/241>> Acessado em: 05 de julho de 2020.

PALUDO, Luciana. **O Lugar da Coreografia nos Cursos de Graduação em Dança do Rio Grande do Sul, Brasil**. 2015. 241 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

PEREIRA, Ricardo Augusto Gomes. PAIXÃO, Carlos Jorge. A epistemologia da formação de professores de dança: visibilidades das práticas formativas. **Revista Ibero Americana de Estudos em Educação**. Araraquara. v. 13, n. 03, p. 1066-1091, jul./set., 2018.

_____. Currículo da formação de professores de dança, etnocenologia e educação: estado da arte e sua interface com os percursos formativos. **Movimento revista de educação**. n.4. p. 183-203, 2016.

PEREIRA, Tauana Oxley. **Danças Urbanas no Ensino Médio das escolas públicas de Pelotas**: diagnóstico e possibilidades pedagógicas. 2013. 93 p. Trabalho de conclusão de curso (graduação em dança) - Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2013.

PIMENTA, Rosana Aparecida. **Arte, cultura e educação e a formação do professor em Dança**. 2016. 275 f. Tese (Doutorado em Artes) – Universidade Estadual Paulista, São Paulo, SP, 2016.

QUIJANO, Aníbal. **Colonialidad del poder y clasificación social**. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago e GROSGOQUEL, Ramón. (Orgs.). El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Universidad Javeriana-Instituto Pensar / Universidad Central-IESCO / Siglo del Hombre Editores, p. 93-126, 2007.

REZENDE, Humberto. Artista é preso durante apresentação que integra o Palco Giratório, do Sesc. **Correio Brasiliense**, Brasília. 16 jul. 2017. Disponível em: https://www.correiobrasiliense.com.br/app/noticia/cidades/2017/07/16/interna_cidade_sdf,610075/artista-e-presos-durante-apresentacao-que-integra-o-palco-giratorio.shtml Acessado em: 30 jun. 2020.

RIBEIRO, Ana Cristina. CARDOSO, Ricardo. **Dança de rua**. Campinas: Átomo, 2011.

ROCHA, Ludmila Oliveira. **Hip Hop ou Hip e Hop**. Disponível em < <http://www.cpgls.pucgoias.edu.br/7mostra/Artigos/SAUDE%20E%20BIOLOGICAS/Hip%20Hop%20ou%20Hip%20e%20Hop.pdf>> Acesso em: set. 2019.

ROCHA, T. **Por uma docência com dança contemporânea**. In: GOLÇALVES, T.; BRIONES, H.; PARRA, D.; VIEIRA, C. (Org.). *Docência-artista do artista-docente: Seminário Dança teatro Educação*. Fortaleza: Expressão Gráfica e Editora, 2012, p. 32- 49.

ROSEVICS, Larissa. Do pós-colonial à decolonialidade. In: CARVALHO, Glauber. ROSEVICS, Larissa (Org). **Diálogos Internacionais**: reflexões críticas do mundo contemporâneo. Rio de Janeiro: Perse, 2014.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. 3ª ed. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências**. Porto: Afrontamento. 2002. Disponível em https://www.ces.uc.pt/bss/documentos/sociologia_das_ausencias.pdf Acessado em 04 de março de 2020.

SANTOS, Vanessa Garcia. **Danças Urbanas no Brasil: Terminologias, profissionalização e festivais**. 2016. 142 p. Trabalho de conclusão de curso (graduação em dança) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2016.

_____. **A formação de praticantes de danças urbanas em cursos de graduação em dança no Brasil de 2007 a 2017**. 2019. 108 p. Dissertação (Mestrado em Artes Cênicas) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2019.

SHUSTERMAN, Richard. **Vivendo a Arte**: o pensamento pragmatista e a estética popular. 1 ed. São Paulo: Editora 34, 1998.

SILVA, Ana Cristina Ribeiro. **Dança de rua**: do ser competitivo ao artista da cena. 2014. 297 p. Dissertação (Mestrado em Artes da Cena) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2014.

SILVA, Claudilene. SANTIAGO, Eliete. Pensamento negro e educação intercultural no Brasil. **Interterritórios** - Revista de Educação, Recife, v.2, n.3, p. 78-100, p. 2016.

SILVA, Tomas Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução as teorias do currículo. 2 ed. Belo horizonte: Autêntica, 2005.

SKOLAUDE, Mateus Silva. História, identidade e representação social: o caso da comunidade afro-descendente de Santa Cruz do Sul. **Anais do 5º encontro de escravidão e liberdade no Brasil meridional**: Porto Alegre, 2011.

SOARES, Thiago. Abordagens Teóricas para estudos sobre Cultura Pop. Rio de Janeiro: **Revista Logos**: comunicação e universidade. v.2,n.24, 2014. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/logos/article/view/14155>> Acessado em 5 de julho de 2020.

SOUZA, João Batista Lima de. PEREIRA, Marcelo de Andrade. ICLE, Gilberto. **Entre arte e docência: Um estudo sobre o perfil de egresso dos cursos de graduação em dança no Sul do Brasil**. Arquivos Analíticos de Políticas Educativas, 23(77), 2015. Disponível em: < <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v23.1789>>

SOUZA, João Batista Lima de. **Arte e docência em discurso**: um estudo sobre políticos pedagógicos dos cursos superiores em Dança do Rio Grande do Sul. 2013.143 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2013.

STRAZZACAPPA, Márcia. **A educação e a fábrica de corpos: a dança na escola**. Cadernos CEDES, Campinas, Centro de Estudos Educação e Sociedade, n. 53, 1ª ed., 2001.

TAVARES, Érika Macedo. **Professores de Danças Urbanas da Cidade de Pelotas (2002-2016)**: trajetórias e entendimentos sobre formação docente superior. 2017. 273 p. Trabalho de conclusão de curso (graduação em dança) – Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2017.

TORREÃO, Rafael Sapiência. **Geografia do hip hop na grande Vitória – es: o lugar em tempos de globalização**. 113 p. Dissertação (Mestrado em Geografia) Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2014.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS. **Projeto pedagógico do curso**. Acessado em: 24 de abril de 2021.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ. **Projeto pedagógico do curso**. Acessado em: 24 de abril de 2021.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO RIO GRANDE DO SUL. **Projeto pedagógico do curso**. Acessado em: 02 de agosto de 2021.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA. **Projeto pedagógico do curso**. 24 de abril de 2021.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO AMAZONAS. **Projeto pedagógico do curso**. Acessado em: 24 de abril de 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA. **Projeto pedagógico do curso**. Acessado em: 24 de abril de 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA. **Projeto pedagógico do curso**. Acessado em: 24 de abril de 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA. **Projeto pedagógico do curso**. Acessado em: 24 de abril de 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS. **Projeto pedagógico do curso.**
Acessado em: 24 de abril de 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS. **Projeto pedagógico do curso.** Acessado em: 24 de abril de 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS. **Projeto pedagógico do curso.**
Acessado em: 24 de abril de 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS. **Projeto pedagógico do curso.**
Acessado em: 24 de abril de 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO. **Projeto pedagógico do curso.**
Acessado em: 24 de abril de 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA. **Projeto pedagógico do curso.**
Acessado em: 24 de abril de 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE. **Projeto pedagógico do curso.**
Acessado em: 24 de abril de 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA. **Projeto pedagógico do curso.** Acessado em: 24 de abril de 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ. **Projeto pedagógico do curso.** Acessado em: 24 de abril de 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ. **Projeto pedagógico do curso.** Acessado em: 24 de abril de 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO. **Projeto pedagógico do curso.**
Acessado em: 24 de abril de 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE. **Projeto pedagógico do curso.** Acessado em: 24 de abril de 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL. **Projeto pedagógico do curso.** Acessado em: 24 de abril de 2021.

UNIVERSIDADE REGIONAL DE BLUMENAU. **Projeto pedagógico do curso.**
Acessado em: 24 de abril de 2021.

UNIVERSIDADE REGIONAL DE BLUMENAU. **Projeto pedagógico do curso.**
Acessado em: 24 de abril de 2021.

VILELA, Lilian Freitas. **O corpo que dança: os jovens e as tribos urbanas**. 1998. 248 p. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1998.

XAVIER, Denise. Repensando a Periferia no período popular da história: O uso do território pelo movimento Hip Hop. **Anais do X Encontro de Geógrafos da América Latina** –Universidade de São Paulo. 2005

WALSH, Catherine. **Interculturalidad, plurinacionalidad y decolonialidad: las insurgencias político-epistémicas de refundar el Estado**. Tabula Rasa. Bogotá - Colombia, No.9: 131-152, julio-diciembre 2008.

_____. **Interculturalidad, estado, sociedad: luchas (de)coloniales de nuestra época**. Universidad Andina Simón Bolívar, Ediciones Abya-Yala: Quito, 2009.

YIN, Robert. **Pesquisa qualitativa do início ao fim**. Porto Alegre: Penso, 2016.