

UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL - UFFS
CAMPUS ERECHIM
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO

JACQUELINE MENDES

DANÇA E EDUCAÇÃO ESTÉTICA:
COREOGRAFIA DE UMA VIDA REVISTA EM PERSPECTIVA DE FORMAÇÃO E
AUTOFORMAÇÃO

JACQUELINE MENDES

**DANÇA E EDUCAÇÃO ESTÉTICA:
COREOGRAFIA DE UMA VIDA REVISTA EM PERSPECTIVA DE FORMAÇÃO E
AUTOFORMAÇÃO**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação, da Universidade Federal da Fronteira Sul – *Campus* Erechim, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Ivan Carlos Bagnara

Erechim
2026

Bibliotecas da Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS

Mendes, Jacqueline

DANÇA E EDUCAÇÃO ESTÉTICA: COREOGRAFIA DE UMA VIDA
REVISTA EM PERSPECTIVA DE FORMAÇÃO E AUTOFORMAÇÃO /
Jacqueline Mendes. -- 2026.
133 f.

Orientador: Doutor Ivan Carlos Bagnara

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal da
Fronteira Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação,
Erechim,RS, 2026.

1. Arte; Educação; Educação Estética; Saberes
docentes; Formação em serviço.. I. Bagnara, Ivan Carlos,
orient. II. Universidade Federal da Fronteira Sul. III.
Título.

JACQUELINE MENDES

**DANÇA E EDUCAÇÃO ESTÉTICA:
COREOGRAFIA DE UMA VIDA REVISTA EM PERSPECTIVA DE FORMAÇÃO E
AUTOFORMAÇÃO**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação, da Universidade Federal da Fronteira Sul – *Campus Erechim*, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação. Linha de Pesquisa: Pesquisa em Processos Pedagógicos, Políticas e Gestão Educacional.

Este trabalho foi defendido e aprovado pela banca em 26/02/2026.

BANCA EXAMINADORA

Documento assinado digitalmente
 ISLEIDE STEIL
Data: 27/04/2026 17:52:29-0300
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Prof^a. Dra. Isleide Steil
(UNIVALI/Itajaí)

Documento assinado digitalmente
 ADRIANA SALETE LOSS
Data: 27/04/2026 11:33:22-0300
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Prof^a. Dra. Adriana Salete Loss
(UFFS/Erechim)

Documento assinado digitalmente
 IVAN CARLOS BAGNARA
Data: 28/04/2026 12:51:17-0300
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Prof. Dr. Ivan Carlos Bagnara
(UFFS/Erechim)

"Ao meu filho Luigi, que abdicou do tempo
com a mãe para que este sonho se realizasse, dedico
o meu amor".

AGRADECIMENTOS

Ao professor Dr. Ivan Carlos Bagnara, expresso a minha profunda gratidão pela confiança depositada em mim e por acolher as minhas ideias com abertura e generosidade. Agradeço pelo tempo dedicado, pelas orientações cuidadosas, pelas horas de diálogo, pelos e-mails e mensagens trocadas, sempre marcados por escuta atenta e sensibilidade diante das minhas dúvidas e inquietações. A sua postura humana, ética e compreensiva tornou o percurso mais seguro e significativo. Sou igualmente grata por ter aceitado caminhar comigo pelo universo da dança, reconhecendo-a no campo da Educação Física, mas acolhendo a sua especificidade e o seu enfoque para além dos contornos tradicionais da educação formal.

Aos professores e professoras que integraram a Banca, deixo o meu sincero agradecimento pela disponibilidade, pela leitura cuidadosa e pela partilha generosa de saberes, que foram essenciais para o aprofundamento e a consolidação deste trabalho. À professora Dra. Adriana Salete Loss, expresso a minha admiração e gratidão pelas valiosas contribuições e apontamentos, que enriqueceram e iluminaram esta dissertação, revelando o seu olhar comprometido e apaixonado pela educação. À professora Dra. Isleide Steil, manifesto a minha admiração e gratidão por sua trajetória inspiradora e por sua sólida referência no campo da Educação Estética, cujas reflexões sustentam e expandem os caminhos teóricos aqui percorridos.

À professora Dra. Elaine dos Santos, deixo o meu mais sincero agradecimento pela dedicação, sensibilidade e sabedoria com que acompanhou a leitura da minha dissertação, desde as etapas iniciais do projeto, passando pela qualificação até a defesa final. A sua atenção cuidadosa às correções e a sua disponibilidade para esclarecer dúvidas sobre a escrita acadêmica foram fundamentais para o aprimoramento deste trabalho. Registro, com profunda gratidão, sua valiosa contribuição para este percurso formativo e para a construção desta pesquisa.

Ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação (PPGPE) da Universidade Federal da Fronteira Sul, *Campus Erechim*, expresso a minha gratidão pela oportunidade de trilhar esta trajetória acadêmica com seriedade, qualidade e compromisso formativo. Ao coordenador Dr. Almir Paulo dos Santos, agradeço pelo acompanhamento atento, pelas palavras de incentivo e pelo empenho em evidenciar a relevância e a potência deste Programa. Estendo o meu reconhecimento a todos os professores e professoras que fizeram parte deste percurso, contribuindo de maneira significativa para o meu processo de formação e para os aprendizados construídos ao longo desta caminhada.

Ao meu pai, Osvaldo Antonio Mendes, e a minha mãe, Regisselem Ferlin Mendes, dedico a minha profunda gratidão pelas orações, pelo apoio incondicional, pelas energias positivas e pelo constante encorajamento ao longo de toda a minha trajetória. Sempre acolheram os meus sonhos

como se fossem seus, caminhando ao meu lado com amor e dedicação. Sou imensamente grata pelas renúncias que fizeram, muitas vezes, abrindo mão de seus próprios desejos para que eu pudesse seguir estudando e construindo o meu caminho.

À minha vó Leocadia Mendes, que, neste momento, enfrenta desafios de saúde, deixo o meu carinho e a minha gratidão. Desde a minha infância, ela foi, para mim, um exemplo de coragem, superação e sabedoria, ensinando, com a sua própria vida, a força necessária para atravessar qualquer dificuldade. Sou profundamente grata por suas orações constantes, por seu amor e por tudo o que representa em minha caminhada.

À minha tia Elizete Terezinha Mendes, que, mesmo diante de tantos afazeres e responsabilidades, jamais deixou de pausar o que estava fazendo para me apoiar e estar ao meu lado sempre que precisei. A sua confiança em mim e as suas palavras de orientação foram essenciais ao longo desta caminhada.

Agradeço à minha tia Eva Margarete Mendes Kruger e ao meu tio Erci Kruger, que sempre estiveram profundamente envolvidos com a educação e que, com o seu exemplo, compromisso e dedicação, inspiraram a minha trajetória. O meu sincero reconhecimento pelo incentivo constante e pelas palavras de apoio.

Ao meu filho Luigi, que, mesmo enfrentando os seus próprios desafios na vida escolar, esteve ao meu lado, fazendo companhia enquanto eu estudava. A sua presença silenciosa, o seu carinho e a sua compreensão foram fontes de força e motivação para que eu seguisse adiante.

À minha irmã Vanessa Mendes e à minha afilhada Larissa, deixo um agradecimento cheio de carinho pelos momentos simples e tão significativos ao longo desta trajetória. Em especial, pelas vezes em que ela chegava ao quarto e perguntava: “Jacque, você está trabalhando?”, trazendo leveza, afeto e um sorriso em meio às exigências do processo. Esses pequenos gestos foram fundamentais para tornar o caminho mais humano, lembrando-me da importância do cuidado, do amor e das pausas necessárias.

Ao meu esposo Carlos Eduardo, que, mesmo em seu silêncio, sempre demonstrou apoio ao me incentivar a seguir com os meus estudos, dizendo para que eu fosse realizar o meu trabalho. A sua compreensão diante das minhas ausências foi fundamental para que eu pudesse concluir esta etapa.

A toda a minha família, que, cada um à sua maneira, contribuiu para que eu pudesse seguir estudando e realizando este sonho. Seja por meio de apoio, palavras de incentivo, compreensão ou presença, todos fizeram parte desta trajetória e deixaram a sua marca neste percurso de formação.

À professora Katia Franklin, expresso a minha profunda gratidão por todo incentivo, confiança e pelas oportunidades que me proporcionou no campo da dança. A sua postura ética, sensível e comprometida com a educação foi inspiração decisiva em minha trajetória e despertou

em mim o desejo de trilhar o caminho da docência em dança.

A querida professora Luana Confortin, que acompanhou, com sensibilidade e dedicação, o percurso do meu filho Luigi no 4º ano do Ensino Fundamental e que, neste período, atuava como bolsista na Universidade Federal Fronteira Sul (UFFS) *Campus Erechim*, estando ao meu lado também na apresentação do meu projeto de dissertação, receba a minha profunda e carinhosa gratidão. O seu apoio generoso, incentivo constante e disponibilidade em auxiliar foram gestos que tocaram não apenas a minha trajetória acadêmica, mas também a minha vida pessoal, tornando este caminho mais leve e significativo.

Ao Felipe Junior Crozetta, que atuou como bolsista na Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), *Campus Erechim*, manifesto a minha sincera gratidão pelo apoio. A sua presença e disponibilidade para colaborar, especialmente, durante a apresentação da defesa da dissertação. Deixo o meu reconhecimento pela parceria, pelo comprometimento e pela valiosa contribuição ao longo deste processo.

Aos meus colegas de trabalho, Juliana Machado e Rodrigo Garcez, e ao diretor Juliano Dos Santos, expresso a minha sincera gratidão pela disponibilidade em ajudar, compartilhar experiências e dialogar sobre as suas trajetórias no Mestrado Profissional em Educação. As suas conversas, conselhos e trocas foram fundamentais ao longo desta caminhada, contribuindo para ampliar os meus horizontes, fortalecer as minhas escolhas e tornar esse percurso mais relevante e repleto de aprendizagens compartilhadas.

Ao Universo e a Deus, elevo a minha gratidão por sustentarem meus passos nos momentos mais desafiadores, fortalecendo a minha fé e renovando a minha coragem para não desistir diante das dificuldades.

Estendo a minha gratidão a todas as pessoas que, de maneira direta ou indireta, colaboraram para que eu pudesse concluir este percurso formativo, oferecendo apoio, incentivo e presença ao longo da caminhada.

"A educação estética não se descola da vida,
mas emerge das experiências cotidianas,
dos afetos, das dores e das alegrias que
atravessam o corpo sujeito"
Steil (2021).

RESUMO

A dança acompanha a trajetória da humanidade desde as suas origens, sendo uma linguagem que conecta o ser humano às suas emoções mais profundas, promovendo movimento, transformação e experiências significativas para quem a vivencia. Partindo dessa compreensão e articulando essa premissa com o ensino da dança, este estudo está centrado nos processos de formação e autoformação de professores e professoras da dança, considerando os caminhos possíveis que podem ser percorridos na construção de uma educação voltada para o sensível, que extrapole o prisma de uma formação técnico-instrumental ou da mera reprodução de padrões preestabelecidos. Nesse escopo, a pesquisa tem como objetivo geral compreender como os saberes experienciais podem contribuir com a qualificação dos processos educativos que possuem como prisma ensinar a dança na perspectiva da educação estética. Assim, pretendemos aqui valorizar os saberes docentes produzidos no cotidiano, reconhecendo-os como legítimos e significativos para a formação e o trabalho docente, especialmente, quando atravessados pela experiência estética e corporal. Configura-se como uma pesquisa qualitativa, de abordagem autoetnográfica, que toma a experiência da pesquisadora como campo de investigação. Os dados foram produzidos por meio da escrita de cartas pedagógicas, posteriormente, analisadas à luz da hermenêutica, buscando compreender os sentidos atribuídos às vivências formativas, aos saberes experienciais e às práticas educativas em dança. A pesquisa demonstrou que os saberes experienciais desempenham papel central na qualificação dos processos educativos em dança quando orientados pela perspectiva da educação estética. Verificamos que a articulação entre formação inicial, formação continuada e análise crítica da própria prática favoreceu o deslocamento de uma lógica meramente técnica para uma docência que compreende o ensino da dança como experiência sensível, ética e criativa. Evidenciamos que atitudes como a escuta atenta, o diálogo, a valorização da expressividade e a capacidade de aprender com os desafios cotidianos constituem um repertório prático-reflexivo essencial à atuação profissional. Além disso, a pesquisa ressaltou que a educação estética amplia o sentido da prática pedagógica ao reconhecer o corpo, a sensibilidade e a experiência como dimensões formativas fundamentais, reafirmando a dança como linguagem capaz de produzir conhecimento, fortalecer vínculos e contribuir para a formação integral de sujeitos críticos, sensíveis e conscientes de sua inserção no mundo. Assim, concluímos que a dança constitui-se como um campo formativo potente para reinventar práticas pedagógicas e modos de ensinar, aprender e existir na educação.

PALAVRAS-CHAVE: Arte; Educação; Educação Estética; Saberes docentes; Formação em serviço.

ABSTRACT

Dance has accompanied humanity throughout its history, serving as a language that connects human beings to their deepest emotions, promoting movement, transformation, and meaningful experiences for those who engage with it. Starting from this understanding and articulating this premise with dance education, this study focuses on the training and self-training processes of dance teachers, considering the possible paths that can be taken in building an education geared towards sensitivity, which goes beyond the prism of technical-instrumental training or the mere reproduction of pre-established patterns. Within this scope, the research has the general objective of understanding how experiential knowledge can contribute to the improvement of educational processes that focus on teaching dance from the perspective of aesthetic education. Thus, we intend here to value the teaching knowledge produced in everyday life, recognizing it as legitimate and significant for teacher training and work, especially when it is influenced by aesthetic and bodily experience. This is a qualitative research study, with an autoethnographic approach, which takes the researcher's experience as a field of investigation. The data were produced through the writing of pedagogical letters, which were subsequently analyzed using hermeneutics, seeking to understand the meanings attributed to formative experiences, experiential knowledge, and educational practices in dance. The research demonstrated that experiential knowledge plays a central role in enhancing educational processes in dance when guided by the perspective of aesthetic education. We found that the connection between initial training, continuing education, and critical analysis of one's own practice fostered a shift from a purely technical logic to a teaching approach that understands dance instruction as a sensitive, ethical, and creative experience. We have shown that attitudes such as attentive listening, dialogue, valuing expressiveness, and the ability to learn from everyday challenges constitute an essential practical-reflective repertoire for professional performance. Furthermore, the research highlighted that aesthetic education broadens the meaning of pedagogical practice by recognizing the body, sensitivity, and experience as fundamental formative dimensions, reaffirming dance as a language capable of producing knowledge, strengthening bonds, and contributing to the integral formation of critical, sensitive individuals aware of their place in the world. Thus, we conclude that dance constitutes a powerful formative field for reinventing pedagogical practices and ways of teaching, learning, and existing in education.

KEYWORDS: Art; Education; Aesthetic Education; Teacher knowledge; In-service training.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	13
2. PRESSUPOSTOS TEÓRICO-CONCEITUAIS DA PESQUISA.....	19
2.1 Educação por meio da arte: um debate centrado na dança.....	19
2.2 Educação estética e dança: um olhar para razão e o sensível.....	26
2.3 Os saberes experienciais e a educação estética: notas para pensar os processos educativos da dança	31
2.4 Dança, estética e autoetnografia: uma análise de trabalhos acadêmicos	37
3. PERCURSO METODOLÓGICO.....	58
3.1 Tipo de pesquisa.....	58
3.2 A amostra do estudo	59
3.3 Produção dos dados.....	61
3.4 Análise dos dados.....	62
3.5 Aspectos Éticos da Pesquisa.....	64
3.6 Produto educacional.....	65
4. CARTAS PEDAGÓGICAS PARA O UNIVERSO DA DANÇA: revisão de uma vida dedicada à dança.....	67
4.1 Carta pedagógica 1 – formação acadêmica (inicial e continuada).....	67
4.2 Carta pedagógica 2 – atuação profissional.....	80
4.3 Carta pedagógica 3 – entre limites e possibilidades.....	89
4.4 Cartas Pedagógicas e a triangulação de sentidos: uma abordagem estética.....	97
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	101
5. REFERÊNCIAS.....	104
APÊNDICE A - ROTEIRO PARA PRODUÇÃO DAS CARTAS PEDAGÓGICAS	111
APÊNDICE B – PRODUTO EDUCACIONAL.....	112

1 INTRODUÇÃO

A admiração pela área da educação iniciou desde muito cedo. Vinda de família de professores, cresci observando e ouvindo relatos relacionados à profissão. Ao concluir os meus estudos de nível médio, decidi cursar Educação Física – Licenciatura Plena, o que me habilitaria a ser professora. Apaixonada pela área da dança, especificamente, o Ballet Clássico, que está presente em minha vida desde os sete anos de idade, após concluir o curso de graduação, dediquei-me a ensinar dança.

Neste texto introdutório, de maneira um tanto quanto resumida, apresento alguns dos principais marcos profissionais relacionados com a dança, pois se constituem em importantes elementos para compreender as principais motivações que mobilizam a realização desta pesquisa. À primeira vista, pode parecer algo sem significativa importância acadêmica, contudo, considerando o escopo proposto para a realização do estudo, essa dinâmica se configurará em elemento determinante.

Desde a conclusão do curso de graduação no ano de 2006, a minha vida está organicamente vinculada à dança. Realizei alguns trabalhos com Ballet Clássico, trabalhei em uma Universidade Comunitária (2008 – 2010), com dança escolar e Ballet Clássico. Junto a essa Universidade, no ano de 2011, conclui um curso de Pós-Graduação *lato sensu* em Educação Física, Exercício Físico e Treinamento Esportivo. Antes, porém, de fazer o curso de especialização, no ano de 2008, prestei concurso para professora de Dança, na modalidade de Ballet, em um município da região Norte do Rio Grande do Sul. Tendo sido aprovada em primeiro lugar, fui nomeada para o cargo no ano de 2010, para uma carga horária de trabalho de 20 horas semanais.

Além disso, trabalhei em dois municípios da mesma região: no Centro de Referência da Assistência Social (CRAS) de um deles, atendendo crianças de famílias em situação de vulnerabilidade social, oferecendo suporte e encaminhamento para diversos programas sociais, com aulas de Ballet Clássico no contraturno escolar. Em outro, trabalhei com aulas de Ballet Clássico para crianças de diversas idades em um espaço cedido pela Igreja do município, sendo que os pais eram responsáveis pelo investimento. Atuei como professora em duas escolas particulares, também com Ballet Clássico, no formato de atividade extraclasses em ambas.

No ano de 2015, prestei um novo concurso para professora de Ballet Clássico, no mesmo município em que já sou nomeada 20 horas semanais. Assim, no ano de 2019, fui nomeada para

¹A escrita em primeira pessoa evidencia a posição singular do pesquisador no processo de construção do conhecimento, rompendo com a ideia de um sujeito neutro e distante. Larrosa (2002, p. 25) lembra que o saber da experiência “é o saber que se encarna, que se inscreve na existência”; assim sendo, o relato em primeira pessoa confere vivacidade ao texto, evocando as impressões sensoriais que constituem o objeto estético.

trabalhar mais 20 horas semanais com aulas de dança. No ano de 2024, conclui o curso de Pós-Graduação em Gestão Escolar: Direção, Coordenação e Supervisão Educacional, na Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), *Campus Erechim*, época em que tive contato com professores do Mestrado Profissional em Educação.

Ao entrar em contato com o Mestrado Profissional em Educação, percebi a necessidade de aprimorar a minha formação acadêmica e profissional, por meio da realização de estudos e pesquisas mais aprofundadas que pudessem envolver a temática da dança e oportunizassem relembrar as vivências e os enfrentamentos realizados durante a minha trajetória profissional. Entendo que refletir acerca das dificuldades na realização do trabalho e dos aprendizados produzidos pelas experiências profissionais que contribuíram com a constituição de minha identidade docente possuem potencial para, em certa medida, qualificar a realização do meu próprio trabalho, como um processo de “autoformação” em serviço². Ao narrar os aprendizados produzidos por meio dos enfrentamentos realizados, além de ter a oportunidade de ressignificação e da produção de saberes, há possibilidades de contribuir, de algum modo, com outros professores e outras professoras, que também trabalham com aulas de dança e que se deparam com enfrentamentos e dificuldades semelhantes aos que eu tive no decorrer de minha trajetória profissional.

A constituição da identidade docente, conforme escreve Arroyo (2001), é um processo complexo e permeado por contraditórios significados e situações, proporcionando reflexões acerca do conceito, que envolve tanto aspectos pessoais, quanto coletivos. Na perspectiva dos saberes docentes, que possuem relação com a constituição da identidade docente, Tardif (2014) pontua que eles não se restringem unicamente à função de transmitir conhecimentos já constituídos. Vão muito além disso, pois são saberes plurais, oriundos de diferentes fontes, como a formação profissional, a disciplina ministrada, o currículo instituído e, não menos importante, o saber proveniente da experiência. Esse conjunto de saberes, do saber-fazer, das competências e das habilidades, serve de base para o trabalho que os professores desenvolvem para ensinar.

Nessa direção, o autor indica que, por meio da experiência docente, forma-se e expressa-se o que se chama de saber ensinar. O saber ensinar possui uma especificidade prática que precisa ser buscada na cultura profissional. Eles constroem-se sobre uma base que não é apenas do terreno do saber, não é apenas cognitivo, pois “os fundamentos do ensino são, a um só tempo, existenciais, sociais e pragmáticos” (Tardif, 2014, p.103).

²Autoformação em serviço, segundo Rezer (2013), é entendida como um processo reflexivo, intencional e cotidiano de (re)construção profissional que parte das demandas do trabalho docente, articula práticas e teorias, mobiliza autonomia e redes colaborativas, visando à transformação da prática pedagógica, por meio de uma postura epistemológica de refletir sobre o próprio fazer, em vez de pensar apenas no acúmulo de técnicas específicas.

O saber experiencial não é uma coisa que flutua no espaço: o saber dos professores está relacionado com a pessoa e a identidade individual, com a experiência de vida e com a sua história profissional, com as suas relações com os estudantes e com os outros atores (Tardif, 2014). Desse modo, o saber experiencial, que consiste nos saberes que os próprios professores desenvolvem no exercício de sua função e na prática de sua profissão, são saberes que brotam da experiência profissional. Shulman (2005) também faz referência aos saberes da experiência e indica que eles possibilitam a construção de uma sabedoria didática prática.

Assim, ao narrar e refletir sobre as minhas vivências docentes na dança, busco compreender não apenas os acontecimentos, mas os modos como essas experiências constituíram-me enquanto professora e sujeito. Considerando essas linhas introdutórias, que vinculam, de maneira incipiente, as experiências de trabalho e os enfrentamentos realizados ao longo da vida profissional à paixão pela dança, emergem os questionamentos centrais desse processo investigativo, quais sejam: como a experiência de vida profissional, analisada retroativamente, pode apresentar contribuições para a qualificação dos processos educativos que possuem como prisma ensinar a dança na perspectiva da educação estética? Quais foram os principais elementos que auxiliaram na produção de soluções para problemas específicos que surgiram na realização do trabalho pedagógico? Quais foram as principais dificuldades que emergiram durante a atuação profissional e como elas foram superadas no cotidiano docente? Outros questionamentos poderiam ser incorporados à pesquisa, no entanto, acreditamos que os descritos possuem potencial para produzir reflexões densas a respeito do trabalho pedagógico realizado e dos aprendizados produzidos pela experiência profissional.

É importante demarcar que, mesmo que as experiências profissionais descritas estejam relacionadas com o Ballet Clássico, este trabalho busca realizar uma abordagem mais ampliada sobre a temática, considerando, nessa dinâmica, a dança (ou as danças, no plural) na perspectiva da educação estética. Assim, mesmo que, mais adiante, as temáticas sejam aprofundadas, de maneira introdutória, é relevante apresentar algumas pistas conceituais sobre as compreensões de dança e de educação estética, na perspectiva deste trabalho.

Conceber a dança como prática estética exige deslocar o olhar além da mera execução técnico-motora e situá-la como uma experiência sensorial integrada: o movimento cria forma ao desenrolar-se no tempo e articula espacialidade, ritmo, dinâmica e intenção de tal modo que, tanto quem dança quanto quem assiste, participa de um evento estético unitário. Assim, a obra artística acontece na experiência, é nela que se forma uma continuidade de ação e percepção e, por isso, a dança não é apenas técnica acumulada, mas um processo experiencial que envolve transformação corporal e cognitiva. Paralelamente, Merleau-Ponty (2008) lembra que o corpo é o sujeito percebedor; perceber e sentir não são esferas separadas, mas modos articulados da mesma situação

encarnada, e é essa corporeidade vivida que a dança mobiliza de forma privilegiada, fazendo do gesto um enunciado que só se completa na recepção sensível.

Em cada espaço, com a sua cultura, os seus métodos ou as suas características peculiares, o ser humano expressa-se por meio de ritmos musicais que se traduzem em movimentos corporais, possibilitando o desenvolvimento de aspectos físicos, afetivos, cognitivos e socioculturais, trilhando caminhos para a sua autorrealização. Assim, a dança não é uma força que impõe formas já feitas sobre os povos; antes, ela nasce das práticas culturais dos próprios povos. Em cada contexto social, com os seus saberes, rotinas, ritmos e modos de vida, as pessoas organizam sons e pulsações em gestos e passos que expressam identidades e sentidos coletivos.

Dessa forma, a dança é originária das vivências comunitárias e dos modos de habitar o mundo de um povo; ela é efeito e expressão de uma tradição e de um corpo social que a produz. Entretanto, quando considerada no campo educativo, a dança pode exercer papel formador: dependendo do enquadramento teórico e prático adotado, as práticas corporais tradicionais ou criadas podem ser integradas a processos pedagógicos que promovam uma educação marcada pela dimensão estética, isto é, uma formação que valorize a percepção sensível, a criação e o sentido comunitário.

A estética, por sua vez, tem sido discutida pela filosofia desde a Antiguidade clássica. Enquanto disciplina filosófica, Marasca (2014) afirma que a estética surge a partir do momento que se percebe que, como existe uma ciência que trata da lógica, para conhecer as coisas inteligíveis, deve haver uma ciência que permita conhecer as coisas sensíveis. Nesse caso, a estética surge como uma espécie de ciência do conhecimento sensitivo, como uma modalidade autônoma da experiência humana.

Assim sendo, a educação em uma perspectiva estética consiste em uma questão determinante para pensar na ampliação do universo (estético) dos sujeitos, fornecendo um quadro referencial básico, constituído por critérios teórico-conceituais para que a dimensão estética possa ser compreendida de maneira, ao mesmo tempo, alargada e aprofundada. Desse modo, o embate teórico-metodológico que se apresenta neste trabalho reside na problemática de articular determinados aspectos da dança, da educação estética e dos saberes produzidos na e pela experiência profissional, buscando elementos com potencial autoformativo e que também possam contribuir com outros professores e outras professoras de dança no que concerne ao planejamento e ao desenvolvimento dos processos de ensino da dança, guiados pelo prisma estético e não restrito a uma dimensão técnico-instrumental.

Nesse cenário, este trabalho possui como objetivo geral compreender como os saberes experienciais podem contribuir com a qualificação dos processos educativos que possuem como

prisma ensinar a dança na perspectiva da educação estética. De maneira mais específica, objetivamos: compreender como os processos formativos (inicial e continuado) potencializaram a qualificação do trabalho docente na perspectiva da educação estética; identificar os principais elementos que auxiliaram na produção de soluções para problemas específicos que surgiram na realização do trabalho pedagógico; analisar as principais dificuldades que emergiram durante a atuação profissional e como elas foram superadas no cotidiano docente; e, por fim, produzir um material informativo que possa auxiliar os professores e as professoras no planejamento e desenvolvimento de uma abordagem educativa centrada no ensino da dança em uma perspectiva estética. Assim, pretendemos aqui valorizar os saberes docentes produzidos no cotidiano, reconhecendo-os como legítimos e significativos para a formação e o trabalho docente, especialmente quando atravessados pela experiência estética³ e corporal.

Buscando dar conta dos objetivos propostos, este trabalho, além deste capítulo introdutório, está estruturado em mais três partes: o capítulo dois, que aborda os pressupostos teórico-conceituais da pesquisa, que fundamentam o estudo, dividido em quatro tópicos principais, sendo o primeiro tópico que discute a educação mediada pela arte, com destaque para a dança; o segundo aborda a relação entre educação estética e dança, propondo uma reflexão que articula razão e sensibilidade no processo formativo, o terceiro tópico tematiza os saberes experienciais em diálogo com a educação estética, apresentando apontamentos e reflexões para compreender e problematizar os processos educativos no ensino da dança e o quarto tópico dedica-se à articulação entre dança, estética e autoetnografia, por meio da análise de produções acadêmicas, especialmente teses e dissertações, que investigam essas temáticas e contribuem para situar o presente estudo no campo científico.

O capítulo três, por sua vez, é dedicado às definições metodológicas que orientam a investigação. O percurso metodológico desta pesquisa fundamenta-se em uma abordagem qualitativa, por permitir a compreensão de fenômenos educativos complexos, situados e atravessados por dimensões subjetivas, culturais e históricas. Com base em Demo (2017), Lüdke e André (2013) e Minayo (2012), entendemos o conhecimento como construção crítica e contextualizada, articulando as dimensões epistemológica, metodológica e ética da investigação. Trata-se também de uma autoetnografia, que foi escolhida por possibilitar a análise da própria trajetória docente no ensino da dança, especialmente, na articulação entre saberes experienciais e

³ Segundo Dewey (2010), a experiência estética acontece como uma vivência integrada, na qual as ações, percepções e sentimentos se conectam formando um todo significativo. Isso significa que ela não ocorre de maneira fragmentada, mas como um processo contínuo, em que cada momento se relaciona com o outro e contribui para a construção de uma experiência com sentido. Dessa forma, a experiência estética envolve uma qualidade que atravessa toda a vivência, permitindo que o sujeito se envolva de forma mais intensa e atribua significado ao que está vivendo.

educação estética, assumindo a pesquisadora simultaneamente como sujeito e objeto da pesquisa, em diálogo com seus contextos institucionais e culturais ao longo de dezoito anos de experiência profissional. Os dados foram produzidos por meio de cartas pedagógicas, inspiradas em Paulo Freire, que favoreceram a rememoração de vivências, a problematização da prática e a explicitação de saberes construídos no exercício docente. Para a análise, foi utilizada a hermenêutica, a partir dos escritos de Gadamer (1999), como movimento interpretativo voltado à compreensão dos sentidos produzidos nas experiências vividas, respeitando os princípios éticos das pesquisas em Ciências Humanas e Sociais. Além destes, o capítulo quatro apresenta as cartas pedagógicas para o universo da dança e desenvolve as análises dos dados nelas contidos. Por fim, são apresentadas as considerações finais, espaço em que as conclusões do estudo são explicitadas.

2 PRESSUPOSTOS TEÓRICO-CONCEITUAIS DA PESQUISA

Neste capítulo, são apresentados os aspectos teóricos-conceituais relacionados aos conceitos-chave da pesquisa. Portanto, serão abordados e aprofundados conceitos que se relacionam, basicamente, com três grandes temáticas em articulação com a educação: a dança, a educação estética e os saberes produzidos pela experiência. Os temas gerais constituem assuntos basilares do processo de estudo aqui proposto e, devido a isso, necessitam ser explicitados em orgânica articulação com os objetivos da pesquisa e com os questionamentos norteadores, que foram apresentados no capítulo anterior. Iniciamos a tematização pela dança, tema que move a realização do estudo.

2.1 Educação por meio da arte: um debate centrado na dança

Para Diniz (2018), a linguagem corporal comunica: seja falando, cantando, pintando ou dançando. Por meio de sistemas com diversos e complexos sinais, o corpo sempre comunica algo a seus espectadores. No entanto, nesse caso, não se trata de um sinal em si ou para si mesmo, mas um processo de significação em constante construção.

A dança é ancestral. Desde os povos mais primitivos, o ser humano já dançava. As pinturas rupestres nas cavernas pré-históricas mostram figuras humanas em movimento, representando a dança, inicialmente, como linguagem instintiva. Nesse contexto, ela tinha múltiplas finalidades: comunicação, celebração, cura, gratidão, rituais de passagem e pedidos às forças da natureza. A dança, portanto, está presente na origem da vida em sociedade e na própria constituição da humanidade.

Como arte, a dança ganhou contornos mais definidos com o teatro grego, que incorporava o canto e a pantomima (representações apenas com gestos e expressões, sem o uso da fala). Essa fusão com outras formas artísticas, como a música, a pintura e a poesia, estruturou o que hoje reconhecemos como linguagem artística da dança.

Objetivando entender a dança como linguagem, Marques (2016), ao citar Gadamer (2011), indica que é a linguagem que nos move e nos faz apostar na existência de ecos entre o modo de ser da dança e da linguagem.

A linguagem é, na verdade, a única palavra cuja virtualidade nos abre a possibilidade de seguir falando e conversando infinitamente, que nos oferece a liberdade do dizer a si mesmo e deixar-se dizer. A linguagem não é um convencionalismo reelaborado, não é o peso de esquemas prévios que nos recobrem e sim *a força geradora e criativa* de sempre de

novo conferir fluidez a esse todo (Gadamer, 2011 *apud* Marques, 2016, p. 242 - grifos do original).

Assim sendo, com um olhar voltado para a possibilidade de trabalhar com a linguagem da dança, ou a dança na perspectiva da linguagem, tendo em vista as outras linguagens e a própria educação, entendemos o processo artístico como uma possibilidade educativa, inserida na sociedade. Neste sentido, Merleau-Ponty (2008) faz uma provocação no sentido de ressignificar a arte e a educação a partir das relações com o conhecimento do corpo próprio e do corpo do outro, tendo, na arte, uma fonte inesgotável para pensar novas linhas para o trabalho educativo. Essa premissa pode ser observada, igualmente, nos escritos de Nóbrega (2009, p. 29), ao descrever que “o corpo, a técnica e a estética afinam-se na linguagem do gesto que é captado pelo olhar do artista, do filósofo, do cientista, do educador na criação, sistematização, divulgação e crítica do conhecimento”.

Nessa perspectiva, Heidegger (2015, p. 137) afirma que “a linguagem fala” (*die Sprache spricht*), apontando que ela não é apenas um meio de comunicação instrumental, mas um acontecimento que antecede e constitui o próprio dizer humano. Neste sentido, o homem não domina a linguagem, mas é convocado por ela, sendo sempre já habitante de um espaço de significações que o ultrapassa. A partir dessa concepção, torna-se possível compreender a linguagem não como mero recurso para descrever a realidade, mas como o campo originário em que se desvela o ser.

A reflexão sobre a linguagem ocupa um lugar central na obra de Martin Heidegger e constitui um eixo fundamental para pensar a educação estética e, particularmente, a dança como prática de expressão e formação. Em *A caminho da linguagem*, Heidegger (2015) desloca a compreensão da linguagem de um mero instrumento de comunicação para uma dimensão originária do ser humano: é a linguagem que possibilita a abertura do mundo e o encontro do homem com o ser.

Assim, pensar a linguagem como “caminho” (Heidegger, 2015) implica reconhecer que a experiência estética, como na dança, na música ou na poesia, participa dessa abertura fundamental. O gesto, o ritmo e o movimento podem ser compreendidos como modos de linguagem que não apenas expressam algo previamente pensado, mas instauram sentidos novos no encontro entre corpo, mundo e alteridade.

Atentar para a questão que envolve a educação por meio da arte e, nesse caso mais especificamente, por meio da linguagem corporal na forma de dança é fundamental, visto que, para Merleau-Ponty (2008), se buscamos uma educação que cumpra um papel transformador, é necessário que ela seja entendida como uma obra de arte, que reflita a criação de novas significações, ancorada na trama do sensível, no conhecimento do corpo na sua completude

(biológico, intelectual, emocional, cultural, histórico etc.). Essa premissa é reforçada por Diniz (2018), que afirma que a obra de arte é uma expressão do espaço estético, no qual os sujeitos estão inseridos e estes também se apresentam como espaços de produção de conhecimento, de valores e de ressignificação. A obra de arte, no caso deste estudo, está diretamente relacionada com as danças e a linguagem corporal.

Compreender a linguagem como acontecimento e não como recurso técnico significa repensar também a prática estética. A dança, nesse contexto, pode ser lida como uma forma de linguagem que não se restringe ao verbal, mas que fala por meio do corpo, do gesto, do ritmo e do movimento. O corpo dançante não traduz simplesmente uma ideia preexistente; ele constitui, em sua performance, um acontecimento de linguagem que revela aspectos do ser no mundo. Assim, a dança, à semelhança da linguagem verbal, não é apenas expressão, mas fundação de sentido, (Heidegger, 2015).

Na perspectiva da pintura, mas o que também pode ser relacionado com a dança, Merleau-Ponty (2013, p. 54) afirma:

[...] profundidade, cor, forma, linha, movimento, contorno, fisionomia são ramos do ser, e cada um deles pode trazer consigo toda ramagem, não há na pintura “problemas” separados, nem caminhos verdadeiramente opostos, nem “soluções” parciais, nem progressos por acumulação, nem opções sem retorno. Jamais está excluído que o pintor retome um dos emblemas que havia afastado, obviamente fazendo-o falar de outro modo.

Dessa forma, podemos afirmar que não há, na dança, movimentos únicos ou definitivos, tampouco movimentos separados. Um artista, um estudante ou qualquer pessoa que dança pode reproduzir um gesto, uma coreografia, um passo sempre que quiser, em diversos locais e ocasiões, no entanto, nunca será o mesmo gesto, o mesmo passo, a mesma coreografia, pois haverá, em cada nova dança, uma nova identidade (e um novo contexto) transformada a partir da bagagem que cada artista, estudante ou pessoa carrega consigo.

A pintura, assim como a dança, não progride ou consiste somente pela técnica. É fundamental, além dos conhecimentos técnicos, saber que ambas constituem-se em movimentos de expressão, em que o corpo representa o centro, que não existe rigidez ou fixidez, mas que os movimentos são reinventados e (re)criados a cada momento, a cada dança, mesmo se tratando da mesma coreografia.

Ao dançar, o estudante não apenas reproduz movimentos, mas também sente, cria e reflete, expressa o que, muitas vezes, não consegue ou até mesmo não é possível de fazer por meio de palavras. Desse modo, acreditamos que a dança representa um caminho educativo potente quando concebida, fundamentalmente, pela sua dimensão estética e não concebida na perspectiva técnico-

instrumental.

Heidegger (2015), dessa maneira, convida-nos a repensar essa hierarquia, recolocando a linguagem como morada do ser e, portanto, como algo que ultrapassa a dicotomia entre corpo e mente. Neste sentido, a dança surge como lugar privilegiado de linguagem, porque é prática encarnada que mobiliza não apenas o intelecto, mas toda a corporeidade. O gesto dançado pode ser entendido como um “dizer” do corpo, um enunciado que não necessita da palavra para ser compreendido, mas que, mesmo assim, comunica e funda significados.

Segundo o autor, a linguagem possibilita ainda compreender a dança como prática formativa. Ao habitar a linguagem do corpo, o sujeito educa-se na sensibilidade, na percepção e no encontro com o outro. A dança, portanto, não é apenas expressão estética individual, mas experiência comunitária que articula modos de ser e de estar no mundo. Essa dimensão formativa aproxima a dança daquilo que Heidegger (2015) chama de “caminho” (*Weg*), uma travessia pela qual o ser humano constitui-se ao abrir-se para a linguagem.

As reflexões propostas neste trabalho - é importante lembrar - têm como eixo central a dança, compreendida enquanto prática educativa e linguagem estética, capaz de potencializar e contribuir com a formação humana. Nessa direção, Merleau-Ponty (2008, p. 203) entende que “o corpo é o nosso meio de comunicação com o mundo”, sendo, portanto, pela experiência corporal e estética que estabelecemos sentidos e significados acerca da realidade. A dança, nesse contexto, torna-se um território de expressão, aprendizagem e resistência simbólica nos ambientes educativos.

A discussão sobre educação por meio da arte tem se consolidado como um campo fértil para repensar práticas pedagógicas que vão além da mera transmissão de conteúdos disciplinares, valorizando processos criativos, expressivos e estéticos. Nesse contexto, encontra-se a dança (ou as danças, no plural). Na perspectiva de Eisner (2002), as artes não são apenas um conjunto de técnicas artísticas, mas formas de “pensar artisticamente”, ampliando as capacidades cognitivas e emocionais dos sujeitos e promovendo flexibilidade mental, sensibilidade e pensamento crítico.

A dança, desse modo, estando no centro do debate, passa a ser compreendida tanto como prática estética, quanto como linguagem pedagógica, possibilitando ampliar e enfatizar a sua dimensão perceptiva e comunicativa. Neste sentido, ao praticar e refletir sobre movimentos, gestos e ritmos, os estudantes participam de um processo de construção de significado, em que corpo e mente integram-se.

Dissanayake (2002) argumenta que a arte nasce da nossa necessidade de “mimar” o ambiente afetivamente, estabelecendo conexões profundas com o outro e consigo mesmo. A dança, como expressão corporal autêntica, propicia esse “mimo estético” grupal ou até mesmo individual, fortalecendo vínculos sociais e desenvolvendo habilidades de colaboração, empatia e

autoconhecimento.

Pensar sob essa perspectiva é fundamental, pois, conforme afirma Avelino (2015, p. 37), “o corpo dançante resiste, sente, comunica e educa”. O mesmo autor destaca a potencialidade pedagógica da dança como prática de resistência simbólica e de afirmação subjetiva. A partir desse olhar, as vivências corporais na prática da dança deixam de ser meros exercícios rítmicos e passam a integrar aprendizagens estéticas que mobilizam emoção, imaginação e reflexão crítica.

A sensibilidade estética na sua relação com a dança pode ser considerada um desdobramento da análise perceptiva, apontada por Merleau-Ponty (2008), ao considerar os aspectos do corpo, do movimento e do sensível como configuração da corporeidade e da percepção como criação e expressão da linguagem. A dança, dessa forma, pode ser colocada como campo de possibilidades para experiências estéticas, não apenas como pensamento de ver ou de sentir, mas como reflexão corporal e existencial.

Duarte Jr. (2010) defende a ideia de que há formas de conhecimento que não se limitam à racionalidade lógico-discursiva tradicional, mas que se conformam pela via sensível e pela estética. Para o autor (2010, p. 56), “a linguagem sensível configura possibilidades de outro arranjo para o conhecimento, expresso na dimensão estética. O *logos* estético exprime o universo da corporeidade, da sensibilidade, dos afetos, do ser humano em movimento no mundo, imerso na cultura e na história, criando e recriando, comunicando-se e expressando-se”.

A experiência estética da dança possui potencial para ampliar a operação expressiva do corpo e da percepção, afinando os sentidos, aguçando a sensibilidade, elaborando a linguagem, a expressão e a comunicação. Essa premissa está presente, por exemplo, na teoria da educação estética de Eisner (2002, p. 67), ao afirmar que a arte desenvolve, no sujeito, “capacidades cognitivas não discursivas, como sensibilidade à forma, ao ritmo e à cor”. Embora o autor trate, principalmente, das artes visuais, os seus argumentos podem ser relacionados de maneira orgânica com a dança, pois o corpo em movimento encarna formas, ritmos e contrastes que somente são aprendidos pela prática sensível. Por meio da dança, estudantes exercitam maneiras de perceber e interpretar o mundo que ultrapassa a linguagem verbal, enriquecendo o seu repertório de modos de saber e de ser.

No entanto, não podemos negligenciar as relações de poder e distinção que atravessam as práticas corporais e, dessa forma, também as danças. Bourdieu (1979) alerta que o corpo incorpora um “capital cultural corporificado”, que se refere a um conjunto de disposições e gestos herdados de grupos sociais, que legitima certos corpos e marginaliza outros. Assim, para o autor, o modo de dançar das pessoas reflete os seus pertencimentos sociais e, mesmo que possa ser libertador, pode, igualmente, reforçar desigualdades.

A educação por meio da arte e, no caso deste estudo, por meio da dança, assume a criação artística como eixo estruturante do processo formativo, rompendo barreiras disciplinares e mobilizando as dimensões sensoriais, cognitivas e afetivas dos sujeitos. Quando o debate centra-se na dança, percebemos que o corpo em movimento não é mero objeto de treino, mas, conforme afirma Merleau-Ponty (2008), um meio primordial de acesso ao mundo, capaz de revelar sentidos múltiplos e catalisar modos originais de conhecimento. Nessa mesma perspectiva, Maffesoli (1996) afirma que vivemos em “tribos estéticas”, que representam agrupamentos fluidos, unidos por afinidades sensoriais e rituais cotidianos, que geram laços tão fortes quanto qualquer discurso formal. É nesse entrelaçamento de experiência corporal e sociabilidade ritualizada que a educação, por meio da dança, pode encontrar o seu terreno mais fecundo.

Essa premissa é ampliada ainda mais por Dewey (2010), ao assinalar que a arte como experiência envolve a totalidade intelectual, emocional e corporal. A arte-educação e, nesse caso, a dança, portanto, não pode fragmentar o sujeito em disciplinas estanques, mas deve promover vivências integradas que funcionem simultaneamente como objeto de reflexão e como meio de expressão. A prática coreográfica, desse modo, passa a ser laboratório de investigação estética, em que professores e estudantes ensaiam, dialogam e co-constroem significados.

Ao conceber a dança como via de educação por meio da arte, reconhecemos, nela, a capacidade de formar verdadeiras “tribos estéticas”, conforme Maffesoli (1996) observa em suas reflexões sobre as tribos emocionais. Nesses agrupamentos afetivos, o movimento coletivo não é apenas a soma de gestos técnicos, mas um rito compartilhado que fortalece a coesão sensível e o senso de pertencimento.

Ao dançar juntos, seja em roda, improvisação guiada ou coreografia colaborativa, os indivíduos experienciam a ressonância intercorpórea de seus corpos, trocando ritmos, olhares e emoções. Essa prática instiga um vínculo comunitário, pois, para Maffesoli (1996, p. 20), “vivemos a sensibilidade antes da razão; é o instante que nos constitui e nos liga”. Dessa maneira, a educação estética na perspectiva da dança, conforme já afirmado e aqui reiterado, ultrapassa o desenvolvimento técnico: ela cria espaços de encontro simbólico, em que o indivíduo individual se reconhece como parte de um coletivo estético, coautor de significados sensoriais e culturais.

Para Dewey (2010), é nesse espaço lúdico que os indivíduos experimentam a liberdade criativa e constroem autonomia intelectual, uma vez que cada gesto criado desafia esquemas preestabelecidos e estimula o pensamento indisciplinado, não compartimentado.

O conceito de impulso lúdico desenvolvido por Friedrich Schiller, em suas *Cartas sobre a educação estética do homem*, é fundamental para compreender a potência da arte e, em especial, da dança como prática formativa. Schiller (2008) distingue dois impulsos que marcam a condição

humana: o impulso sensível, ligado às necessidades naturais, às sensações e ao devir do tempo; e o impulso formal, vinculado à razão, à universalidade e à busca de permanência. Embora ambos sejam constitutivos do ser humano, a sua oposição constante gera tensões: ora o sujeito é arrastado pela força da sensibilidade, ora se vê rigidamente submetido à racionalidade abstrata. Para que o homem realize-se plenamente, o autor introduz um terceiro impulso, o impulso lúdico, que harmoniza os dois anteriores.

Schiller (2008, p. 107) chama de “impulso lúdico a união do impulso sensível com o impulso formal”, denominando “lúdico todo o estado em que ambos atuam simultaneamente”. Esse impulso possibilita ao ser humano uma vivência estética em que prazer e forma, liberdade e necessidade, natureza e cultura encontram-se em equilíbrio. Neste sentido, a arte é o campo privilegiado do impulso lúdico, pois, nela, a experiência estética emerge como um jogo criador que articula corpo e espírito. Para o autor, a arte, nesse viés, é fundamental para o cultivo da humanidade dos seres humanos, visto que, na relação com ela, o impulso do lúdico desenvolve-se, alcançando o patamar de pessoa plenamente desenvolvida, com capacidade intelectual autônoma.

Essa concepção dialoga diretamente com a perspectiva de Eisner (2005), quando afirma que as artes desenvolvem uma “inteligência estética”, isto é, a capacidade de julgar, imaginar e resolver problemas de maneira flexível e inovadora. Ao unir a dimensão sensível com a racionalidade, o impulso lúdico descrito por Schiller encontra ressonância na ideia de Eisner, de que a experiência artística não apenas refina habilidades perceptivas, mas também forma sujeitos críticos, criativos e eticamente engajados.

Compreender a dança como linguagem implica reconhecer que ela mobiliza o ser humano em sua totalidade; razão, sensibilidade e afetividade e não apenas uma de suas facetas. O gesto dançado articula esquemas formais e operações cognitivas, ao mesmo tempo em que engaja a percepção sensível e a vida emocional. Dessa forma, a dança educa não só o sentir, mas também o pensar: forma a percepção crítica, aguça a escuta e treina a deliberação estética; capacidades que atravessam saberes práticos e reflexivos. Além disso, a dança tem dimensão política, na medida em que instaura um espaço compartilhado de significação em que identidades, memórias e tradições entram em confronto, diálogo e transformação; nesses encontros, o corpo expressa e negocia formas de pertencimento e diferença. Por isso, a educação estética não deve ser vista como um apêndice ornamental da formação intelectual, mas como um componente constitutivo do existir humano, capaz de integrar conhecimento, ética e sensibilidade num processo formativo que prepara para a experiência plena da vida social e cultural.

2.2 Educação estética e dança: um olhar para a razão e para o sensível

Franklin e Uriarte (2018) usam a palavra “Estética” no sentido dado pelo Grego Aisthesis, como a faculdade de sentir. No entanto, para Duarte Jr. (2012, p. 23), “[...] este sentir o mundo não é meramente sensação. No ato de sentirmos o mundo já damos um sentido para ele, nós já damos um significado para ele”. O mesmo autor salienta que a valorização da educação da sensibilidade oportuniza ao ser humano “[...] a capacidade de sentir a si próprio e ao mundo num todo integrado” (Duarte Jr., 2010, p. 13).

Nesse paradigma, segundo Bertin (1968), o objeto da educação estética é a formação do gosto, é a atitude de perceber valores que provenham de outro. É baseada na harmonia de uma “forma” que obtém a sua própria estrutura autônoma e o seu próprio significado específico em um livre jogo de sensibilidade, da imaginação e da própria inteligência.

Assim, a forma estética encontra expressões não unicamente no mundo literário e artístico, mas também em dimensões variadas da experiência e da atividade humana: em paisagens das cidades, na máquina e no objeto que esta produz, na moda, na coreografia da cerimônia de uma festa, o jeito e como trata-se uma pessoa, são susceptíveis de valorização estética e, por ela, incluem-se no âmbito do gosto.

No caso da dança, de modo geral, o movimento, o tempo e o espaço são elementos de uma estética de fronteiras que se entrecruzam, trazendo, na dramaticidade em dança, uma linguagem própria que rompe barreiras entre sentidos antes fragmentados como movimento e sentimento, arte e vida, teoria e prática, execução e observação (Diniz, 2018).

Para Schiller (2008), a educação estética é o processo por meio do qual o ser humano alcança a sua plenitude, integrando razão e sensibilidade. Esse processo realiza-se por meio da arte, que atua como mediadora entre as necessidades do corpo e as exigências da razão, entre natureza e cultura, entre instinto e liberdade. A estética, nesse horizonte, não é superficialidade ou ornamento, mas fundamento da formação humana.

A partir dos conceitos abordados e tematizados, encontramos, na arte, os elementos de criação e expressão como categorias para o trabalho com a dança na educação e, na estética, a dimensão da sensibilização e da sensibilidade; ao mesmo tempo, reconhecemos, na razão, o exercício reflexivo que possibilita compreender, interpretar e significar as experiências estéticas, integrando emoção e pensamento em um processo formativo que envolve o ser humano em sua totalidade — sensível, racional e existencial. Desse modo, a arte, bem como a estética, tem o seu valor cada vez mais incontestável nos espaços educativos que visam a uma educação voltada ao desenvolvimento do potencial de sentir, expressar e criar do ser humano. A arte e a estética desenvolvem uma forma de inteligência diferente, de agir criativamente, de expressar-se melhor e

com mais segurança, de sentir e perceber melhor o que está à volta, de estar preparado para o diverso e o imprevisível, sempre apto à mudança.

De acordo com Duarte Jr. (2010), a educação estética também é a educação do sensível, que se dá pelo refinamento dos sentidos do corpo, pela sinestesia e pelo encontro com a arte. Para o autor, tudo é captado pelos órgãos dos sentidos e, por meio da arte, o ser humano simboliza mais de perto o seu encontro primeiro, sensível, com o mundo. Mesmo que os estudos de Damásio (1996) não discutam sobre educação estética, eles reafirmam a teoria de Schiller (2008), de que o ser humano constrói-se no equilíbrio entre o sensível e o inteligível, visto que somos um corpo integrado pelos sentimentos, pelas percepções, pelas relações e pelo mundo.

Damásio (1996, p. 233), neste sentido, afirma:

O nosso próprio organismo, e não uma realidade externa absoluta, é utilizado como referência de base para as interpretações que fazemos do mundo que nos rodeia e para a construção do permanente sentido de subjetividade que é parte essencial de nossas experiências. De acordo com essa perspectiva, os nossos mais refinados pensamentos e as nossas melhores ações, as nossas maiores alegrias e as nossas mais profundas mágoas usam o corpo como instrumento de aferição.

Schiller (2008) aponta que, pela educação estética, os seres humanos alcançam a sua plenitude. Nessa direção, conforme Steil (2021, p. 47), “é preciso passar por uma transformação no seu interior, necessitando enxergar a si para, depois, enxergar o outro e, nesse movimento entre ser e não ser, o humano amadurece e desenvolve-se pelo estado estético”.

Santin (1995) traz, em sua obra, a proposta de uma educação estética que nasce da necessidade de repensar a formação humana, em meio a uma cultura escolar centrada na objetividade e na transmissão de conteúdos. O autor aborda a necessidade de recuperar a sensibilidade como dimensão estruturante dos processos educativos, reconhecendo que a experiência estética constitui uma via de conhecimento, de subjetividade e de relação com o mundo.

Dessa maneira, Santin (1995) assevera que a educação estética não se limita às manifestações institucionalizadas, ela manifesta-se no cotidiano, nos gestos, nos afetos, nas múltiplas formas de expressão sensível que os sujeitos produzem na relação com o ambiente e com os outros. Nesse fim, para o autor, a educação estética é um campo essencial da formação humana, na medida em que recupera a centralidade do sensível nos processos educativos. A educação tradicional no ensino da dança, por muito tempo, priorizou e, em muitos contextos, ainda prioriza o conhecimento técnico, afastando a sensibilidade, as emoções e a imaginação para um segundo plano. O autor defende que a experiência estética é constitutiva do humano e, por isso, deve estar integrada à prática pedagógica, especialmente, nos processos artísticos e corporais. Esse cenário indica que a

estética, em si, não é uma disciplina ou conteúdo, ela é uma atitude diante do mundo.

Assim, a educação estética busca desenvolver a capacidade de perceber, sentir e atribuir sentido às manifestações do mundo, elaborando respostas sensíveis e criativas. Desse modo, podemos dizer que a estética é uma dimensão educativa que opera diretamente no desenvolvimento da sensibilidade, percepção e criatividade, utilizando a experiência com a arte e a vida cotidiana para contribuir com a formação de indivíduos mais conscientes. Ela conecta-se com a ética e a formação humana ao propor situações que permitam aos estudantes questionarem-se, expressarem-se e vivenciarem o mundo de forma mais profunda e afetiva. Nessa perspectiva, Santin (1995, p. 24) afirma que:

[...] o processo de formação humana se dá, em boa parte, por meio das experiências estéticas, pois são elas que afinam os sentidos, despertam a emoção, a imaginação e a capacidade de simbolizar.

Dessa maneira, a educação estética contribui para ampliar a percepção e a consciência das pessoas, favorecendo a construção das relações mais ricas e profundas com o mundo. No campo da dança, isso é essencial, já que o movimento corporal é, por excelência, uma expressão estética.

Ao abordar a educação estética com um olhar para a dimensão da sensibilidade, Santin (1995) também destaca o corpo como território estético, considerando que a educação estética não acontece por contemplação, mas, essencialmente, pela vivência e pela ação, propondo que a experiência estética acontece por meio do corpo e que, dessa maneira, o fazer artístico possibilita às pessoas experienciar de forma integrada o sensível.

Dando centralidade ao corpo nessa dinâmica, Santin (1995, p. 35) destaca que:

[...] o corpo é o primeiro e o mais importante meio de comunicação do ser humano com o mundo e com os outros. Antes mesmo de dominar a linguagem verbal, a criança já se comunica por meio de gestos, movimentos, expressões faciais e sons corporais.

Sendo assim, essa concepção reforça a importância de práticas educativas que envolvam o corpo em movimento, a dança, a expressão corporal, os jogos sensoriais etc. como formas legítimas de produção do conhecimento e formação ética e estética.

Para Steil (2021, p.112), “no caminho da educação estética, da experiência pela dança, despimos-nos das couraças em troca do novo, do diferente, do inesperado, pelo lugar de autoria na dança”. Neste sentido, a autora ressalta que a aula de dança pelo viés da educação estética torna-se um grande laboratório de ideias dançantes, no qual cada sujeito expressa-se, mas também percebe, no seu entorno, as diferenças dos outros corpos.

A dança, quando analisada sob essa ótica, revela-se como um campo privilegiado da educação estética. Nela, o corpo e a razão encontram-se em jogo constante: o movimento é ao mesmo tempo espontâneo e estruturado, sensível e racional, individual e coletivo. O gesto dançado mobiliza uma dimensão integradora, na qual o indivíduo articula a energia sensível do corpo com a organização rítmica e estrutural do movimento, possibilitando a união entre sensibilidade e forma no processo de criação e expressão.

No espaço pedagógico, isso significa que a dança não deve ser reduzida a mero exercício físico ou atividade recreativa. Ela é, antes de tudo, uma experiência estética formativa, capaz de educar a sensibilidade, cultivar a criatividade e ampliar as capacidades cognitivas e afetivas dos sujeitos. Ao dançar, vivencia-se a liberdade de se expressar, mas também se aprende a lidar com regras, ritmos e estruturas.

Santin (1995) pontua que, nos espaços em que a educação estética é desenvolvida, são oportunizadas situações em que a sensibilidade e a expressão estética sejam valorizadas, permitindo que as pessoas desenvolvam a capacidade de sentir, perceber, imaginar e expressar-se de maneira criativa. Dessa maneira, Santin (1995, p. 42) destaca que “educar esteticamente significa desenvolver a capacidade de perceber as sutilezas do mundo, de deixar-se afetar por suas manifestações e de produzir respostas criativas e sensíveis”.

No campo das danças, essas ideias encontram uma repercussão direta, visto que a prática corporal é uma experiência estética que envolve percepção, emoção e comunicação. A dança, enquanto uma linguagem corporal e sensível, permite que esses processos educativos integrem o corpo, a mente, a emoção e a razão, a expressão e a comunicação, produzindo conhecimentos que nascem das interações com os outros, que nascem da dimensão estética.

Assim posto, Santin (1995, p. 45) propõe a formação de sujeitos sensíveis, críticos e criativos, capazes de construir sentidos e significados a partir de suas experiências com o mundo. O autor enfatiza que a “a educação estética é, acima de tudo, uma educação para a sensibilidade, que reconhece no corpo e na experiência afetiva o ponto de partida para a construção do conhecimento”.

A prática pedagógica estética, especialmente no ensino das danças, necessita buscar formas de valorizar as vivências sensíveis dos estudantes, criando espaços em que eles possam manifestar-se de forma a compartilhar as suas emoções, percepções e movimentos. Esse processo contribui para a formação de sujeitos mais íntegros, com maior consciência de si e do outro, e mais preparados para lidar com a complexidade da vida em sociedade.

Ao valorizar a estética e o sensível, Santin (1995) busca uma educação que humaniza, que resgata a dimensão afetiva e simbólica da existência e que reconhece, no sensível, um caminho fecundo para a produção de saberes e para a constituição de subjetividades mais livres e criativas.

Nessa mesma perspectiva, Steil (2021) descreve que a educação para o sensível consiste em criar espaços pedagógicos nos quais o corpo e os sentidos sejam protagonistas do processo de aprendizagem. Segundo a autora (2021, p. 45), “educar para o sensível é permitir que o aluno descubra, por meio de vivências estéticas, as nuances do seu próprio sentir e a riqueza das percepções que o mundo oferece”.

Outro aspecto importante destacado por Steil (2021) é que a educação para o sensível não se reduz ao ensino das artes, mas atravessa todas as áreas do conhecimento e todas as dimensões da vida escolar e social. Para Steil (2021), formar para o sensível é formar para a vida, para a capacidade de emocionar-se diante da beleza, de indignar-se diante da injustiça e de estabelecer vínculos genuínos com as pessoas e com o mundo. Assim, a prática educativa deixa de ser apenas um processo de transmissão de conteúdos e transforma-se em um exercício contínuo de cuidado, atenção, presença e invenção. Em nosso entender, as danças constituem-se em *locus* privilegiado para isso.

Além disso, entendemos que a dança pode desempenhar um papel fundamental na contribuição para uma formação cidadã. Schiller (2008) defendia que a educação estética prepara os indivíduos para a vida em sociedade, pois forma sujeitos livres, críticos e sensíveis. Da mesma forma, a prática da dança, ao promover experiências coletivas de criação e expressão, contribui para o desenvolvimento da empatia, da cooperação e do respeito à diversidade cultural.

Portanto, quando pensamos a dança como prática educativa, ela não deve ser compreendida apenas como transmissão de técnicas ou estilos, mas como um espaço de formação estética que mobiliza corpo, mente e sensibilidade, em um processo integrado de autoformação e convivência. Assim sendo, a dança concretiza, no campo pedagógico, o ideal de Schiller: uma educação estética capaz de harmonizar os impulsos humanos e preparar os sujeitos para uma vida mais plena, criadora e ética.

A teoria de Friedrich Schiller fornece um quadro conceitual robusto para repensar a educação a partir da estética. Ao indicar o impulso lúdico como mediador entre sensibilidade e razão, Schiller (2008) abre caminho para uma pedagogia que integra corpo, forma e liberdade. Embora a sua proposta demande releituras críticas para responder às assimetrias contemporâneas, permanece um recurso teórico valioso para educadores, artistas e pesquisadores que buscam formas de formação integral. Aplicada à dança e às práticas corporais, a educação estética de Schiller (2008) aponta para processos pedagógicos em que técnica e criação entrelaçam-se no desenvolvimento de sujeitos autônomos, sensíveis e capazes de agir eticamente no mundo.

2.3 Os saberes experienciais e a educação estética: notas para pensar os processos educativos da dança

Larrosa (2002, p. 21) define experiência como “aquilo que nos passa, ou que nos toca, ou que nos acontece”, e o saber de experiência como o saber que se produz a partir do que permanece em nós após essa travessia. O autor lembra que, no atravessamento da experiência, surge o saber reflexivo, capaz de iluminar não apenas o gesto em si, mas também as emoções, as memórias e as intenções que o motivaram.

Neste sentido, ao encontro do que escreve Larrosa (2002), é preciso considerar que a atuação docente na dança exige muito mais do que apenas domínio técnico. É preciso sensibilidade para acolher as individualidades, respeitar os corpos diversos e compreender que cada estudante carrega em si uma potência única de expressão. O professor ou a professora de dança precisa ser alguém que estimula, escuta e reconhece as possibilidades que cada corpo traz, inclusive, aquelas que fogem do padrão.

Conforme já referido nas linhas anteriores e reforçado neste ponto do texto, Larrosa (2002, p. 24) afirma que “o saber de experiência é um saber que se produz a partir da travessia, daquilo que fica em nós depois que algo nos aconteceu”, todavia, é preciso considerar que nem tudo o que acontece em nosso cotidiano se configurará em experiência. Desse modo, esse conceito fundamenta a valorização dos saberes docentes produzidos no cotidiano, nos encontros com os estudantes e nas práticas corporais e estéticas desenvolvidas. Dessa maneira, aos professores é fundamental ressignificar essas experiências, reconhecendo-as como saberes legítimos e relevantes para a formação e autoformação docente, considerando a dimensão da educação estética na perspectiva do ensino das danças.

Arroyo (2001) também reforça a importância desses saberes produzidos no cotidiano, ao reconhecer que os professores são sujeitos de saberes constituídos nas práticas, nas relações com os estudantes e com os contextos escolares. Desse modo, entendemos que a noção de saberes experienciais necessita ser legitimada no campo da formação docente, pois carrega marcas da cultura, da história e das vivências de quem ensina, compondo um repertório imprescindível para pensar uma educação estética e humanizadora.

A articulação entre saberes experienciais e educação estética encontra, na dança, um campo privilegiado de investigação e de prática pedagógica. Enquanto saberes experienciais referem-se aos conhecimentos que emergem da travessia vivida pelo sujeito, a educação estética valoriza o desenvolvimento da sensibilidade, da imaginação e do pensamento reflexivo por meio das artes (Dewey, 2010; Eisner, 2002).

No ensino da dança, essa valorização da experiência como fonte de saber é fundamental, pois o corpo que dança não é apenas técnico ou biológico, mas um corpo vivido, que sente, interpreta e comunica. Neste sentido, a educação estética, entendida como a formação da sensibilidade e da capacidade expressiva, ganha centralidade.

Dewey (2010) escreve que a experiência estética acontece na relação do sujeito com o mundo. Quanto mais amplas forem as relações humanas, maior será a experimentação, a invenção, o inédito na ação e a profundidade nos sentimentos, visto que a experiência está diretamente ligada à emoção. “A **experiência**, na medida que é **experiência** consiste na acentuação da vitalidade. [...] significa uma troca ativa e alerta com o mundo; em seu auge significa, uma interpenetração completa entre o eu, e o mundo dos objetos e acontecimentos” (Dewey, 2010, p. 83, grifos do autor).

Dewey (2010), Merleau-Ponty (2008) e Larrosa (2002) reforçam que os saberes experienciais não se reduzem ao repertório motor acumulado, mas se estendem à capacidade de narrar e problematizar o vivido. Na dança, essa narrativa cria pontes entre o corpo-próprio e a tradição estética, visto que o diálogo entre experiência individual e repertório coletivo alimenta a criatividade. Dessa forma, a pedagogia da dança, ancorada nos saberes experienciais, não apenas habilita corpos expressivos, mas forma sujeitos reflexivos, críticos e esteticamente sensíveis.

Larrosa (2002) evidencia que, no movimento da experiência vivida, germinam os saberes que carregamos. Dessa maneira, na educação por meio da dança, significa reconhecer que cada salto, cada balanço ou queda incorpora, em seu desenrolar, marcas sensoriais e afetivas que não se reduzem à técnica, mas se inscrevem como conhecimento tácito no corpo-próprio. Quando o estudante, bailarino, ao final de um exercício improvisado, consegue nomear as suas impressões, o peso sentido, o ritmo interno despertado, a emoção emergida, ele converte o gesto em narrativa sensível, deslocando-se do mero fazer para o interpretar.

Dessa forma, o corpo em movimento deixa de ser apenas o objeto de um treinamento técnico e torna-se o laboratório vivente de uma educação estética integrada. O repertório experiencial acumulado, as emoções, as memórias posturais, a descoberta de novos equilíbrios fazem emergir saberes que só a prática pode oferecer. O ensino da dança nessa concepção cria condições para que o estudante não apenas reproduza sequências, mas traga à superfície, suas travessias sensoriais, problematize gestos e co-construa significados com colegas e professores, ou seja, traga as suas experiências.

A partir desse olhar, torna-se evidente que a mediação pedagógica na dança deve combinar movimentos de “fazer” e “pensar”. Quando o professor propõe um exercício de improvisação pautado em estímulos sensoriais (como texturas sonoras, imagens visuais ou estados emocionais), ele está criando um espaço de investigação em que o corpo-próprio experimenta e devolve

interpretações únicas. Contudo, para que seja possível desenvolver esse tipo de prática educativa, é preciso pensar até que ponto os processos de formação profissional, seja a formação inicial ou continuada, podem ter potencializado a realização de abordagens que contemplem a dimensão estética e a capacidade investigativa do corpo em movimento.

Assim sendo, é fundamental que os processos formativos também estejam conectados aos pressupostos da educação estética, ultrapassando o ensino técnico-instrumental, valorizando processos formativos que integrem corpo, emoção, pensamento e expressão. Trata-se de reconhecer que o professor de dança também é um sujeito em formação contínua, atravessado por suas vivências, afetos e histórias corporais, que influenciam diretamente a sua forma de ensinar e de relacionar-se com os estudantes.

A formação profissional, quando alinhada a uma perspectiva estética e reflexiva, oferece espaços para o cultivo da escuta, da atenção e da criação. Isso implica romper com modelos tradicionais de ensino que fragmentam corpo e mente e apostar em propostas formativas que valorizem a estética como dimensão constitutiva do conhecimento e do humano. Como aponta Steil (2021), é preciso educar o olhar para perceber o que escapa às estruturas rígidas da técnica, acolhendo o imprevisível, o espontâneo e o poético que emergem nas práticas corporais.

Assim, formar-se para ensinar dança com base na mediação entre o fazer e o pensar demanda percorrer caminhos que integrem teoria e prática, saberes acadêmicos e vivências pessoais, metodologias e experiências. É nesse entrelaçamento que o professor encontra sentido em sua prática, e, por sua vez, os estudantes, a possibilidade de uma formação mais humana, estética e significativa.

Nesse escopo, a formação profissional, conectada com a ideia de constituição de identidades docentes e dos saberes necessários para legitimar a atuação dos bons professores⁴, assume múltiplas dimensões, que vão além da instrução teórica e técnica. Segundo Tardif (2014), o saber docente não se esgota em conhecimentos científicos ou em estratégias de transmissão, ele amplia-se por meio dos saberes de experiência, produzidos no cotidiano de ensaios, apresentações e atividades pedagógicas e dos saberes reflexivos, que emergem da problematização desses fazeres.

⁴A ideia de bons professores está diretamente relacionada à capacidade desses profissionais de integrarem os saberes adquiridos na formação inicial e continuada com os saberes que emergem da prática cotidiana. Cunha (2010) defende que a prática docente constrói-se no entrelaçamento de conhecimentos acadêmicos e das vivências escolares, sendo os bons professores aqueles que, atentos à complexidade do cotidiano, desenvolvem uma postura reflexiva e investigativa diante de sua atuação. Bons professores são aqueles que reconhecem a complexidade da prática educativa e atuam de forma sensível e crítica diante das situações cotidianas da sala de aula. Para Cunha (2010), ser um bom professor não se restringe ao domínio técnico ou ao conhecimento teórico, mas envolve a capacidade de construir relações pedagógicas significativas, acolhedoras e comprometidas com a formação integral dos alunos.

Para Arroyo (2001), essa tessitura sensível configura, em essência, uma dimensão estética do ofício docente, pois o professor atua como um artista que coreografa interações, ajusta cores e ritmos pedagógicos e afina a sua escuta para captar sutilezas de engajamento e resistência. É essa “escuta estética” que permite transformar o acontecer cotidiano em material de invenção pedagógica, convertendo o repertório experiencial em inovação didática.

Desse modo, a educação estética, conforme concebida por Arroyo (2001), não é um componente acessório da formação docente, mas o grande gerador de sentido no processo de ensinar e aprender. Ao reconhecer o valor dos saberes que emergem da experiência vivida, o professor-artista-autor constrói, a cada momento, uma “coreografia pedagógica” capaz de mobilizar emoção, criatividade e significado profundo.

Nesse prisma, a formação inicial fornece a base e os referenciais teóricos, mas é a vivência prática, marcada por êxitos, resolução de problemas, superação de fragilidades, estabelecimento de estratégias variadas, construções ou reconstruções diversas, que consolidam o referencial profissional com base nos contextos reais de atuação.

Freire (1996) amplia mais esse olhar ao evidenciar que a educação é uma prática de liberdade, na qual a formação e autoformação entrelaçam-se. A práxis educativa, para o autor, é inseparável da reflexão crítica. Para os professores de dança, neste sentido, os registros e as vivências necessitam constituir-se em um laboratório de investigação contínua, e a dimensão estética, neste aspecto, adquire centralidade quando se busca o desenvolvimento de práticas pedagógicas genuinamente formativas que considerem a dimensão da sensibilidade humana.

Conforme aponta Freire (1996), são os momentos de registro e de diálogo com colegas em comunidade de prática que a autoformação é promovida, uma vez que são situações que estimulam o profissional a interrogar as suas concepções e a reinventar os seus métodos, engajando-se num processo de contínua aprendizagem. Ensinar, de acordo com a pedagogia crítica, passa pela construção de um diálogo genuíno, no qual se reconhece e valoriza o conhecimento que cada pessoa traz. Freire (1996) enfatiza que aprender acontece por meio de interações comunicativas, refutando a noção de que alguém possa simplesmente “depositar” saberes em outra pessoa. Acreditar nisso seria negar aquilo que nos faz essencialmente humanos.

É preciso atentar, contudo, que essa postura reflexiva e dialógica não se constrói de maneira isolada ou automática. Conforme aponta Freire (1996), a formação docente alimenta-se dos momentos coletivos de escuta, diálogo e partilha de experiências, em que o professor é instigado a questionar as suas certezas, reelaborar as suas práticas e compreender-se como sujeito inacabado, em permanente construção. A autoformação, neste sentido, não ocorre apenas pela acumulação de

saberes acadêmicos, mas pela experiência vivida em comunidade, pela troca e pelo diálogo crítico com a realidade.

Freire (1996) convida-nos a reconhecer a nossa condição de seres inacabados: como membros de comunidades sociais, históricas e culturais, estamos sempre em processo de aprendizagem. Esse aprendizado extrapola os muros da escola e estende-se pela vida inteira, demonstrando que nem indivíduos nem coletividades atingem uma completude final. A existência humana, portanto, é uma jornada contínua de descoberta e questionamento.

O autor chama-nos a refletir acerca de uma pedagogia libertadora, na qual o aprendizado é inseparável da ação ética e política, e acrescentamos da estética. Essa perspectiva reforça a noção de que os processos educativos necessitam ser capazes de empoderar as pessoas a intervir em seu mundo, reconhecendo-se como protagonistas capazes de transformá-lo, em vez de meros espectadores ou adaptadores de um destino preestabelecido. Nessa direção, é determinante aos professores assumirem-se como sujeitos autônomos e protagonistas na realização de escolhas, tomada de decisões, desenvolvimento de ações e nos processos de produção de saberes.

Nas palavras de Tardif (2014, p. 11), o saber não é uma coisa que flutua no espaço: o saber dos professores é o saber deles e está relacionado com a pessoa e a identidade particular, com a experiência de vida e com a sua história profissional, com as suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares na escola. O autor enfatiza que o saber experiencial consiste nos saberes que os próprios professores desenvolvem no exercício de sua função e na prática de sua função, ou seja, são saberes que brotam da experiência profissional.

A dimensão estética, desse modo, possui potencial para qualificar esse saber prático: é ela que permite ao professor perceber sutilezas na interação e utilizá-las como pistas para reinventar estratégias didáticas. Assim, o saber experiencial deixa de ser apenas repertório de soluções comprovadas e torna-se um campo de invenção contínua, em que a estética orienta a construção de ambientes de aprendizagem mais vivos e significativos.

Sendo assim, ao integrar o saber experiencial descrito por Tardif (2014) com a dimensão estética, evidenciamos que o professor não só resolve problemas práticos, mas também tece uma narrativa no espaço em que atua. Nesse processo, o saber experiencial deixa de ser apenas um repertório de técnicas consolidadas e torna-se um diálogo estético em que o professor, como artista e pesquisador de sua própria prática, vivencia e expõe o movimento das emoções, dos afetos e das descobertas coletivas, ampliando o significado do aprender e do ensinar.

Para Tardif (2014), por meio das relações, do confronto entre os saberes produzidos pelas experiências coletivas dos professores, é que os saberes experienciais adquirem uma certa objetividade: as certezas subjetivas devem ser sistematizadas, a fim de se transformarem em

discurso de experiência, capaz de informar ou formar docentes e de fornecer resposta aos problemas. Os professores compartilham os seus saberes por meio de seu material didático, dos modos de fazer, de organizar a sala de aula, na troca de informações sobre os alunos. Neste sentido, o autor ressalta que a formação e os saberes docentes são constituídos e construídos socialmente. Como tal, esses saberes estão sujeitos a mudanças constantes, inclusive e principalmente, pela dimensão da experiência.

A relação entre professor e estudante, além de constituir-se em uma fonte inesgotável da produção de saberes docentes, ocupa lugar central no processo educativo e tem sido objeto de reflexão de diferentes autores que concebem a educação como prática social, política e estética. Na perspectiva contemporânea, essa relação não pode mais ser entendida de maneira exclusivamente verticalizada, em que o professor representa a única fonte de saber, e o estudante figura como receptor passivo. Pelo contrário, trata-se de reconhecer a educação como um espaço de diálogo, partilha e construção conjunta do conhecimento e saberes.

Freire (1996) salienta que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar condições para que ele seja construído de maneira crítica e participativa. Neste sentido, o professor assume o papel de mediador, problematizando a realidade e instigando o estudante a pensar, refletir e agir. O diálogo, portanto, é o elemento central dessa relação pedagógica, pois permite que educador e educando reconheçam-se como sujeitos históricos, em processo de formação e transformação.

Sob essa ótica, o processo educativo é também estético, visto que, como observa Duarte Jr. (2010), aprender implica despertar a sensibilidade e ampliar a capacidade de percepção. A relação dialógica não é apenas cognitiva, mas também afetiva, ética e estética. Ela propicia que o estudante se perceba como sujeito de sua própria formação, engajado em uma prática de autoformação em diálogo com o outro. No universo da dança, essa premissa não é diferente.

Assim posto, a formação de professores de dança não se esgota na aquisição de conhecimentos teóricos e técnicos oferecidos pelos cursos formais; ela completa-se e se enriquece por meio da experiência vivida e reflexivamente analisada. De acordo com Tardif (2014), o saber docente abrange não apenas os conhecimentos científicos e as estratégias para ensiná-lo, mas também os saberes de experiência, aqueles adquiridos na prática concreta, em ensaios, espetáculos e ensino em diferentes contextos; enquanto os saberes reflexivos emergem da análise crítica dessa prática. É entre teoria e prática, entre agir e refletir, que se constrói um repertório profissional adaptado às singularidades de cada cenário pedagógico.

Sobre a formação de professores na perspectiva da educação estética, Schiller (2008) entende que a formação docente sugere que o professor-artista deva cultivar, antes de tudo, a própria sensibilidade e a capacidade de promover situações criadoras. Isso implica autoformação: o

educador precisa experienciar ele mesmo o impulso lúdico, reencontrando, no seu próprio corpo e na sua prática, caminhos para a criação e para a empatia. A prática reflexiva, assim, torna-se, nesse quadro, um instrumento precioso para que docentes percebam como suas trajetórias, emoções e escolhas influenciam os modos de ensinar.

Marasca (2014), igualmente, reforça que a educação estética, entendida como a capacidade de experimentar o mundo por meio das sensações, das imagens e das emoções, é elemento fundamental para os processos educativos contemporâneos. Para a autora, a arte e a dança ocupam papel decisivo na constituição de um espaço humanizador e na formação docente sensível às singularidades dos estudantes. Neste sentido, os saberes experienciais dos professores, forjados na prática e atravessados por experiências estéticas, constituem-se como saberes legítimos que ampliam as possibilidades de intervenção pedagógica e de construção de projetos educativos mais sensíveis e significativos.

Assim, formação e autoformação manifestam-se como dois polos de um mesmo processo dinâmico: enquanto a formação formal oferece os fundamentos estruturais, a autoformação, baseada na experiência, potencializa a relevância e a adaptabilidade desse saber às demandas reais. No encontro entre os saberes de experiência, conforme proposto por Tardif (2014) e a práxis reflexiva descrita por Freire (1996), desenha-se um profissional de dança capaz de articular técnica, sensibilidade e ação crítica, promovendo um processo educativo estético que é, ao mesmo tempo, vivido, questionado e recriado em cada movimento, em cada aula, em cada coreografia, em cada encontro pedagógico.

Assim posto, ao articular os conceitos de experiência, saberes experienciais e educação estética, ancorados nos autores citados e em autores como Larrosa (2002), Arroyo (2001), Maffesoli (1996), Dewey (2010), Marasca (2014), podemos reafirmar a importância de pensar os processos educativos da dança para além da técnica, incorporando as dimensões da sensibilidade, da afetividade, da ética e da cultura. Esses autores, cada um a seu modo, evidenciam que os saberes docentes são forjados na travessia das experiências, nos encontros com os corpos e nas relações mediadas pela arte, constituindo-se como conhecimentos legítimos e indispensáveis à formação e autoformação docente.

2.4 Dança, estética e autoetnografia: uma análise de trabalhos acadêmicos

Antes de iniciar a etapa empírica desta pesquisa, é importante realizar um levantamento criterioso das produções acadêmicas mais recentes que abordam temas relacionados à proposta

deste estudo, bem como aquelas que dialogam ou conectam-se com as suas questões centrais. Dessa forma, esta seção do referencial teórico tem como propósito localizar, reunir e examinar teses, dissertações (trabalhos acadêmicos) que tratam de assuntos próximos, especialmente aqueles que envolvem os campos da dança, da educação estética e da autoetnografia, buscando ampliar o repertório teórico do trabalho proposto.

Para isso, foi realizada uma busca de dissertações indexadas na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD - (<https://bdtb.ibict.br/vufind/>), publicadas entre os anos de 2020 e 2025⁵, que versam sobre os temas referidos no parágrafo anterior. A escolha pelo período de cinco anos deu-se devido à decisão de analisar as produções mais recentes sobre o tema, especialmente no período pós-pandemia, em que as questões humanas e de contemplação da vida retornam ao debate sociocultural. Esse recorte temporal justifica-se pela busca atualizada dos referenciais teóricos e das metodologias empregadas, uma vez que o cenário educativo e cultural passou por intenso processo de reconfiguração, demandando novas práticas e saberes docentes.

Considerando essa delimitação, a seleção inicial de trabalhos foi realizada por meio da busca avançada, opção título, com os seguintes descritores: Autoetnografia + Dança; Estética + Dança; Estética + Autoetnografia e Dança + Autoformação. Esperamos que a realização desse levantamento permita compreender o estado atual da produção científica sobre a temática em análise, bem como as lacunas existentes e os debates que vêm sendo estabelecidos, oferecendo subsídios importantes para fundamentar e qualificar o percurso teórico e metodológico adotado neste trabalho.

Após essa fase inicial de busca, os títulos das teses e dissertações foram analisados e os trabalhos que apresentaram relação com a temática deste estudo foram pré-selecionados. Com base nesses indicadores, emergiram os quantitativos de trabalhos descritos no Quadro 1.

Quadro 1. Quantitativo de trabalhos acadêmicos que resultaram da busca inicial

Termo de busca	Quantitativo total⁶	Trabalhos selecionados
Autoetnografia + Dança	54	8
Estética + Dança	293	19
Estética + Autoetnografia	68	2
Dança + Autoformação	2	1
TOTAL	417	30

Fonte: dados da pesquisa, 2025.

⁵Indexadas até a data da realização da busca: 30 de junho de 2025.

⁶Vários trabalhos apareceram de maneira repetida na busca pelos diferentes termos e estão contabilizados no quantitativo total, porém, obviamente, estão indicados na seleção da amostra apenas uma vez.

Passada a triagem inicial, foram lidos os resumos dos trabalhos, para compreender o escopo do estudo. Por fim, os trabalhos que apresentaram relação com a temática da pesquisa no resumo, foram selecionados a fim de compor a amostra final para elaboração deste tópico, constituída de acordo com o indicado no Quadro 2.

Quadro 2. Detalhamento dos trabalhos selecionados.

Título	Objetivo geral do trabalho	Autoria	Ano
DISSERTAÇÕES			
Corpo e cuidado de si: a Dança como experiência Formativa	Investigar sobre o corpo e a dança, com um foco maior na última. Tem-se como objetivo principal responder, o que significa compreender a dança como um cuidado de si?	Heloisa Andreola Folchini	2020
A coreografia da rede: olhares sobre o projeto Palcos da Cidade no Programa Escola Integrada em Belo Horizonte	Desenvolver um espetáculo de criação coletiva, com escolas municipais de Belo Horizonte, a partir da participação de seus monitores coreógrafos e cujo desfecho se dá em um teatro da cidade, tendo como elenco os estudantes. Investigar o potencial transformador do projeto em relação à sensibilização estética e o acesso aos bens culturais da cidade e equipamentos de cultura e lazer, como os teatros.	Telma Rodrigues	2020
Performar o encanto: saberes do terreiro como articuladores de criação em dança	Reflexão a partir de duas experiências estéticas performáticas, a artística e a religiosa, coadunadas na experiência sensível de um corpo na Umbanda, que firma a estrutura ética da pesquisa.	Cleyce Silva Colins	2021
Cenários de Dança na Rua	Trazer para o design uma lógica fundada na sensibilidade e na imaginação.	Izabela Garcia Padilha	2021
<i>Poemas dançados</i> : uma leitura antropológica sobre a produção de Videodanças no Grupo Gaya Dança Contemporânea durante a Pandemia COVID-19	Dialogar dança, técnica e emoções, através de uma etnografia do processo de criação do espetáculo no grupo Gaya Dança Contemporânea/UFRN, que atua na cidade de Natal/RN.	Marília Teixeira de Melo	2021

A tradução afrodiaspórica e cultural pelas/nas artes: “A beleza de nossos corpos	Traduzir nas/pelas artes ações e performances envolvendo corpos humanos, a partir de minha trajetória e experiência enquanto	Roberta Cristina Araujo de	2021
--	--	----------------------------	------

negros” e outras performances como dispositivos descoloniais e antirracistas dos meu/nossos percurso(s) universitário (s)	artista, pesquisadora, professora, estudante, ativista, negra, tradutora e autora, em que faço ressignificações da presença corporal negra na cena artística, social, universitária por meio da tradução como performance da memória escrivente. Trazer à tona, relações existentes entre o complexo corpo/estética e existência das humanidades racializadas, as lutas descoloniais e antirracistas vivenciadas, as produções negras precursoras e atuações continuadas, das conquistas dos novos processos descolonizantes em cursos universitários.	Lima	
Bailarinas orientais e dançarinas do ventre: Um <i>mejance</i> de atuações na cidade de São Paulo	Investigação em Psicologia Social, no campo da Estética Social, cujas interfaces situam-se no contexto do trabalho e da arte. Propõe uma construção de visibilidades a partir de uma abordagem que mescla imagens e narrativas, em pesquisa de campo acerca da experiência dançante de bailarinas orientais e dançarinas do ventre profissionais na cidade de São Paulo.	Bianca Pereira Seirio	2021
A Dança Negra em São Paulo: dança afro, carnavais e outros palcos	Investigar o conjunto de signos codificados como Dança Afro, resultado de variadas experiências transmitidas em espaços da cidade na sua maioria informais, escolas de capoeira e pelas agremiações de escolas de São Paulo, formando e profissionalizando em dança diversos artistas negros da cidade.	Caroline Nicácio da Rocha	2022
Emilie Sugai: dança butô e alteridade	Analisar a partir do resgate biográfico de Emilie Sugai, como ela lidou com as múltiplas alteridades que reverberaram em suas obras.	Hadiji Hukari Nagao	2022
Entre telas e janelas: um olhar ressignificado para o uso da Videodança como metodologia no ensino-aprendizagem em Dança	Refletir e analisar de que forma e com que meios a linguagem videodança em questão, em seus aspectos formativos processuais e não apenas como material de resultado artístico, pode ser considerada como uma singular abordagem metodológica para o ensino-aprendizagem em Dança em tempos de mediação online.	Erica Kraychete Alves	2022
Pode o ancestral ser contemporâneo?: pedagogias plurais em danças afrocentradas	Investigar às provocações colocadas a mim pela prática em danças negro-centradas e seus métodos de ensino, refletindo como operam as concepções de dança, os saberes mobilizados em sua transmissão e as formas de transmissão das culturas afro-brasileiras, marcadas pela força de seu pensamento mítico-simbólico.	Talita Lima de Araujo	2023
Jazz Dance: memórias e	Investigar, analisar e protagonizar histórias e	Susan Maria	2023

histórias negras do Brasil	memórias negras do jazz, incluindo a minha própria, e apontar caminhos estéticos, poéticos e afro-orientados nas práticas criativas em dança.	da Graça Castro dos Santos	
Corporeituras: literatura e dança em uma leitura de água viva “Água Viva – para ler com o corpo inteiro”	Investigar como a dança, enquanto evento fenomênico, amplia a percepção de leitura para além da busca por significados, tornando-se uma experiência de mundo.	Bruna de Paula Moura da Silva	2024
Nos caminhos do imprevisível: Dançar utopias With Children in School Spaces	Investigação de procedimentos artístico-pedagógicos experienciados como performer na obra “Breves Partituras Para Muitas Calçadas”, criada no ano de 2016, com o grupo de dança contemporânea Lagartixa na Janela.	Bárbara Silva Schil de Souza	2024
Canso, Logo, Danço: uma composição prática do corpo sobre o reinventar de si	Investigação em prática, com memórias em um diário reflexivo e uma apresentação artística solo.	Vitória Luara da Silva	2024
Arte do Mover: um olhar da Autoetnografia sobre arte, saúde e Educação na Formação de Jovens Bailarinos	Refletir e discutir sobre os processos da vivência A Arte do Mover, criada pela autora. Experiência realizada com estudantes em formação profissionalizante, jovens artistas da dança no Brasil, em recorte especial na modalidade do balé clássico e estudantes do curso de fisioterapia, em uma instituição pública de artes com reconhecimento internacional, na cidade de Goiânia (Escola do Futuro em Artes Basileu França).	Gabriela Leite Lima	2024
TESES			
A Obra Coreográfica como Experiência Poética e Educativa: uma Abordagem Fenomenológica	Delinear os seguintes objetivos: 1) realizar apreciação estética das obras, em suas poéticas, imagens e expressividades; 2) estabelecer relações fenomenológicas entre o corpo, as imagens de dança e a intercorporeidade; e 3) apontar perspectivas de compreensão da educação por meio da intercorporeidade, da obra coreográfica como experiência poética e educativa, e da consciência do corpo.	Ana Cláudia Albano Viana	2020
Concepções de Estética na Formação de professores de Estética na Formação de professores em Artes Visuais, Dança, Música e teatro	Analisar os principais fundamentos teórico-epistemológicos dos Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs) das Licenciaturas em Artes Visuais, Dança, Música e Teatro, em âmbito nacional; identificar as teorias da estética que fundamentam a formação de professores de arte no Brasil a partir de um estudo teórico das obras de seus principais representantes (disponíveis e acessadas em fontes primárias e secundárias); analisar as políticas públicas	Carla Irene Roggenkamp	2021

	para a educação brasileira, tal como se apresentam nas Diretrizes Curriculares Nacionais, buscando desvelar as concepções estéticas presentes nesses documentos, bem como suas consequências para a formação estética da sociedade; e indicar como os Projetos Pedagógicos de Curso das licenciaturas nas especificidades da arte se relacionam com os documentos governamentais oficiais e os interpretam em relação à necessidade de formação estética dos professores, a fim de evidenciar os seus principais fundamentos teórico-epistemológicos.		
Ballet Clássico no Ensino Superior em Artes Cênicas: Bakhtin e Laban em perspectiva Dialógica	Refletir sobre a prática do Ballet Clássico no Ensino Superior em Artes Cênicas, a partir do diálogo entre o pensamento Labaniano e teoria dialógica.	Thais Castilho Taiacol Candido	2021
Costuras a Muitos Corpos Para Dançar na Educação Infantil Formação Inicial Docente e Estágio Supervisionado em Dança	Investigar sobre a formação inicial docente em Dança, especialmente, no estágio supervisionado obrigatório na licenciatura em Dança, com crianças pequenas da Educação Infantil.	Fernanda de Souza Almeida	2023
O Gesto Coreográfico como Síntese Criativa Entre a Intenção Evocativa e os Elementos Cênicos: A Composição em Dança com Base na Estética de Lukács	Compreender o <i>gesto coreográfico</i> como forma da atividade de dança, aprofundando as relações e os elementos que o compõem, para um domínio cada vez mais criativo e consciente da dança como uma manifestação artística.	Bruna Carolini de Bona	2023
Entre processos e performances de crianças criando dança: arte, corporalidade é experiência na EMIA	Investigar a criação em dança por crianças, juntamente à artista professora e pesquisadora, como possibilidade de ação artístico pedagógica, na Escola Municipal de Iniciação Artística de São Paulo, EMIA, assim como o compartilhamento de suas criações com outras crianças, o <i>Encontro Criança Criando Dança</i> .	Andrea Fraga da Silva	2023
Dançadeira: O corpo feminino Afro-amazônico nas Malandragens e Vadiagens da Capoeira para Decolonização em Dança Contemporânea	Acionar memórias a partir da infância nos quintais, ruas, escolas, experiências artístico-culturais com a dança e com a capoeira, seguindo uma trajetória de menina-mulher-mãe-educadora-professora-pesquisadora, revelando-se então, a “ancestralidade viva” que se presentifica a partir das mulheres ancestrais que habitam em mim.	Andreza Barroso da Silva	2023
Intergeracional(li)dança: cantos de experiência poéticas em uma	Defender uma docência atenta à diversidade de corpos e gerações, uma docência que possa estar aberta a misturar e integrar pessoas,	Diego Gonçalves	2024

perspectiva autoetnográfica	movimentos, gerações e corpos, resultando em uma dança intergeracional: a intergeracional(li)dança.		
Corporificar#5: Uma proposta des(educativa): em dança,	Explora o ato de dançar enquanto acontecimento, buscando evidenciar sua interconexão com experiências e poéticas pessoais e investiga processos de ensino e de aprendizagem em dança a partir de práticas de criação e composição, tendo como referência o trabalho artístico <i>Corporificar#</i> .	Nicole Blach Duarte de Carvalho	2024
Pedagogias do Balé Clássico: por uma pedagogia da sujeira	Dar a ver, descortinar a compreender a ideia de limpeza no/do balé clássico e, a partir disso, refletir sobre o ensino dessa dança.	Katia Silva Souza dos Anjos	2024
Dança, corpo e dor: experiência estética e experiência política no Thanztheacher de Pina Bausch	Encontrar meios para interrogar a mobilização transformadora que a arte é capaz de provocar nos sujeitos, mediante as alterações que ela promove no sistema de afecções e, portanto, das estruturas da sensibilidade.	Rafael Henrique Viana Sertori	2024
Dançar o mundo petrificado: a experiência estética e o lugar do inconformismo	Analisar a possibilidade de mobilização do inconformismo a partir da experiência estética da dança-teatro.	Mariana Bergo Damaso Silva	2024
Onilé e o Sabejé no Recôncavo da Bahia: Trânsitos Epistemológicos	Traz os ritos do candomblé em torno de Onilé e do Sabejé no Recôncavo da Bahia como experiências estéticas, com o intuito de demonstrar como se dá o trânsito epistemológico entre o terreiro e a universidade.	Lorena Penna Silva	2025
“A Categoria é: Queer” Pedagogias Culturais Queers em Processos (Per)Formáticos de Dança e Educação	Investigar a potência de uma Pedagogia Cultural <i>Queer</i> na formação docente em Dança. Para tanto, desenvolveu-se um processo artístico-pedagógico em dança inspirado na série televisiva Pose e em elementos da cultura Ballroom e da dança Voguing – como artefatos culturais que dialogam com tal perspectiva dissidente – e que culminou no espetáculo “A Categoria é: Queer”.	Crystian Danny da Silva Castro	2025

Fonte: dados da pesquisa, 2025.

Considerando os trabalhos selecionados, optamos, neste tópico, por organizar a análise com base nos termos centrais de busca. Em razão disso, no decorrer das próximas laudas, inicialmente, serão apresentados os trabalhos selecionados que retornaram da busca do termo autoetnografia + dança, para, posteriormente, sequencialmente, analisar os trabalhos vinculados ao termo de busca estética + dança, seguidos dos trabalhos relacionados à estética + autoetnografia e, por fim, ao termo de busca dança + autoformação.

Vinculados ao termo de busca autoetnografia + dança, encontram-se as dissertações produzidas por Rocha (2022), Santos (2023), Araujo (2023), Silva (2024) e Lima (2024) e as teses de Silva (2023), Blach (2024) e Gonçalves (2024). Rocha (2022) desenvolveu uma abordagem qualitativa teórico-prática no campo da dança Afro, com percurso autoetnográfico entrelaçado com dados históricos e saberes estéticos trazidos pela Agremiação carnavalesca Afoxê Ilê Omo Dadá, juntamente com narrativas trazidas por entrevistas com importantes artistas considerados mestres e mestras da dança negra paulistana. Esse trabalho teve o intuito de investigar o conjunto de signos codificados como Dança Afro, resultado de várias experiências, transmitidas em espaços da cidade, na sua maioria informais, escolas de capoeira e pelas agremiações de escolas de samba de São Paulo, formando e profissionalizando em dança diversos artistas da cidade.

Rocha (2022) demonstra que tais expressões (signos codificados) da dança Afro não se limitam a um repertório técnico, mas são portadoras de memórias, ancestralidades e saberes que se renovam continuamente nos encontros coletivos. Essa transmissão, realizada em espaços informais como rodas de capoeira, agremiações carnavalescas e escolas de samba, revela um processo formativo que vai além das instituições tradicionais de ensino, configurando-se como pedagogias da rua e da coletividade. Desse modo, a pesquisa não apenas reconhece a contribuição desses espaços na formação e profissionalização de artistas da cidade, mas também ressalta a necessidade de valorizar esses saberes no campo acadêmico e educacional, pois são práticas que articulam estética, identidade cultural e resistência social. A partir dessa contribuição, Rocha (2022) entende que a sequência da pesquisa pode avançar na compreensão sobre como as experiências relacionam-se com processos educativos mais amplos, sobretudo na formação estética e cultural de docentes e discentes, construindo pontes entre tradição, arte e educação.

Santos (2023), por sua vez, aborda a presença de corpos negros no Jazz Dance no Brasil, em diálogo com a Antropologia das Relações Étnico-Raciais e a Dança. No texto, a autora articulou a sua própria autoetnografia com outros artistas negros da Bahia e percebeu que trajetórias negras ainda são invisibilizadas, tendo, como principais narrativas, vozes de pesquisadores e/ou artistas brancos (as). Também investigou, analisou e protagonizou histórias e memórias negras do jazz, incluindo a sua própria trajetória e apontou caminhos estéticos, poéticos e afro-orientados nas práticas criativas em dança.

Ao articular a sua própria autoetnografia com trajetórias de outros artistas negros da Bahia, a autora evidencia como narrativas institucionais e acadêmicas, frequentemente, invisibilizam ou marginalizam experiências negras, reforçando a necessidade de resgatar e valorizar memórias e saberes historicamente silenciados. Essa perspectiva dialoga diretamente com a pesquisa aqui

desenvolvida, pois reforça a importância de reconhecer a dança não apenas como técnica ou espetáculo, mas como território de construção de identidade, resistência e formação estética.

Ao investigar, analisar e protagonizar histórias e memórias negras, Santos (2023) aponta caminhos para práticas criativas que integram estética, corporeidade e herança cultural afro-orientada, reforçando a relevância de metodologias autoetnográficas e experiências na constituição de processos de autoformação. Neste sentido, a abordagem permite compreender como as vivências enquanto professora e artista dialogam com trajetórias coletivas, oferecendo subsídios para pensar a dança como prática educativa, estética, capaz de articular subjetividade, história e cultura de forma crítica e transformadora.

Araujo (2023) investigou as provocações que lhe foram colocadas pela prática em danças negro-centradas e seus métodos de ensino, refletindo sobre como operam as concepções de dança, os saberes mobilizados em sua transmissão e as formas de manifestação das culturas afro-brasileiras, marcadas pela força de seu pensamento mítico-simbólico. Essas propostas em dança mobilizam questões relativas aos modos de transmissão de conhecimento de oralidades, de signos corporais e gestuais, de construções estéticas, sociais e políticas, com foco nas questões relativas às corporeidades e às identidades que compõem noções distintas de dança negro-centrada, como possibilidades de incorporar e reconstruir sentidos na contemporaneidade.

A pesquisa de Araujo (2023) corrobora a importância de compreender a dança como espaço de aprendizagem, transmissão cultural e formação estética, especialmente no contexto de práticas negro-centradas. Ao refletir sobre as provocações surgidas na própria prática e nos métodos de ensino, a autora evidencia como os saberes mobilizados na transmissão da dança são atravessados por dimensões históricas, sociais e simbólicas, revelando a força e a persistência das tradições afro-brasileiras.

Silva (2024) desenvolveu uma pesquisa que questiona, sob a perspectiva de artista-professora-pesquisadora, a reinvenção pessoal por meio da dança como experiência e mecanismo de reconstrução docente no enfrentamento dos efeitos dos modos obtusos de viver decorrentes do frenesi cotidiano. A pesquisa de Silva (2024) salienta como a dança pode funcionar como um espaço de recriação pessoal e profissional, articulando experiência estética, formação docente e cuidado de si. Ao questionar a própria trajetória sob a perspectiva de artista-professora-pesquisadora, a autora mostra que o movimento e a prática corporal tornam-se mecanismos de enfrentamento e ressignificação das pressões do cotidiano, propiciando não apenas a reconstrução da própria docência, mas também o desenvolvimento de reflexões críticas sobre o ensino e a prática artística.

Dessa forma, Silva (2024) conclui que a prática da dança apresenta-se como espaço privilegiado para articular memória, criatividade e desenvolvimento pedagógico, evidenciando o seu potencial transformador tanto para o sujeito quanto para os contextos educativos nos quais atua.

O trabalho de Lima (2024) propõe realizar a reflexão e a discussão sobre os processos da vivência *A Arte do Mover*, criada pela própria autora. Essa experiência foi realizada com estudantes em formação profissionalizante, jovens artistas da dança no Brasil, em recorte especial na modalidade do balé clássico, e estudantes de fisioterapia, em uma instituição pública de artes, de reconhecimento internacional, na cidade de Goiânia.

A autora pondera que embora o balé clássico tenha sua técnica, traz o olhar durante a formação profissional enfatizando a potência do uso do modelo biopsicossocial na educação em dança, para que perspectivas afetivas, sensíveis e plurais possam ser desenvolvidas. Dessa forma, a proposta de Lima (2024) não apenas ampliou o repertório estético dos participantes, mas também os convidou a ressignificar os seus modos de mover, sentir e relacionar-se com o outro, reforçando o caráter pedagógico, formativo e político da dança. Ao articular a dimensão estética proposta por Schiller (2008) trazida nesta pesquisa, e a corporeidade fenomenológica de Merleau-Ponty (2008), a experiência evidencia que a dança pode constituir-se como um campo privilegiado de autoformação, no qual corpo, mente e cultura encontram-se e transformam-se reciprocamente.

Silva (2023), ao acionar memórias da infância vivida nos quintais, nas ruas, nas escolas e nas experiências artístico-culturais com a dança e com a capoeira, constrói uma investigação que articula vida, corpo e formação em uma perspectiva autoformativa e ancestral. A autora percorre uma trajetória marcada pelos atravessamentos de ser menina, mulher, mãe, educadora, professora e pesquisadora, demonstrando como essas dimensões não se organizam de forma linear ou hierárquica, mas se entrelaçam na constituição de um corpo-sujeito que aprende, ensina e cria a partir da experiência.

Ao trazer à tona a noção de “ancestralidade viva”, Silva (2023) afirma que o conhecimento não se restringe ao campo acadêmico ou técnico, mas se manifesta no corpo como memória, gesto, ritmo e presença. As mulheres ancestrais que a habitam emergem como forças formadoras que orientam os seus modos de dançar, ensinar e pesquisar, revelando uma epistemologia situada, sensível e comprometida com saberes historicamente silenciados. Neste sentido, a tese problematiza modelos formativos eurocentrados e racionalistas, propondo uma pedagogia da dança que reconhece o corpo como território de saberes ancestrais, afetivos e políticos. A dança e a capoeira aparecem, assim, como práticas de resistência, de reexistência e de produção de sentidos, nas quais a experiência estética entrelaça-se à memória, à identidade e à afirmação de modos plurais de estar e criar no mundo.

Blach (2024) explora o ato de dançar como acontecimento, compreendendo-o não como mera execução de movimentos previamente estabelecidos, mas como um evento que se produz no encontro entre corpo, tempo, espaço, sensações e relações. Ao evidenciar a interconexão entre dança, experiências vividas e poéticas pessoais, a autora desloca o foco da técnica normativa para os processos sensíveis que atravessam o corpo em movimento, reconhecendo a dança como produção de sentido e como experiência estética singular e coletiva.

A pesquisa investiga os processos de ensino e aprendizagem em dança a partir de práticas de criação e composição, tomando como referência o trabalho artístico *Corporificar*#. Nesse contexto, o ensino da dança é compreendido como um campo de experimentação, no qual criar, dançar e refletir constituem-se de forma indissociável. Blach (2024) problematiza modelos pedagógicos centrados na repetição e no resultado final, propondo práticas que valorizam o processo, a escuta do corpo e a autoria dos sujeitos envolvidos. A tese aponta que, ao assumir o dançar como acontecimento, o trabalho pedagógico em dança amplia as possibilidades de aprendizagem, porque convoca o estudante a perceber, interpretar e reinventar o movimento a partir de suas próprias experiências, fortalecendo uma educação estética que articula sensibilidade, criação e reflexão crítica.

Gonçalves (2024) defende uma docência atenta à diversidade de corpos e gerações, uma docência que se mantém aberta a misturar e integrar pessoas, movimentos, tempos de vida e experiências corporais distintas, resultando no que a autora denomina de dança intergeracional: a intergeraciona(li)dança. Nessa perspectiva, a dança deixa de ser organizada a partir de padrões etários, técnicos ou produtivistas e passa a constituir-se como espaço de encontro entre infâncias, juventudes, adultezas e velhices, reconhecendo que cada corpo carrega memórias, histórias e modos singulares de mover-se e significar o mundo.

A tese problematiza a fragmentação geracional presente em muitos contextos educativos e artísticos, propondo práticas pedagógicas que valorizem a convivência, a escuta e a criação compartilhada entre diferentes idades. A intergeraciona(li)dança emerge, assim, como uma proposta estética e ética, na qual o processo criativo constrói-se a partir das relações, do afeto e do respeito às diferenças, deslocando a centralidade da técnica normativa para a experiência sensível. Gonçalves (2024) assinala que, ao promover encontros intergeracionais na dança, ampliam-se as possibilidades de aprendizagem mútua, fortalecem-se vínculos e produzem-se saberes que atravessam o corpo, a memória e a cultura, reafirmando a dança como linguagem potente de formação humana e social.

Quanto ao segundo termo de busca utilizado, qual seja, estética + dança, foram selecionadas as dissertações produzidas por Rodrigues (2020), Colins (2021), Padilha (2021), Seirio (2021),

Melo (2021), Nagao (2022), Alves (2022), Souza (2024) e Silva (2024) e as teses de Viana (2020), Roggenkamp (2021), Candido (2021), Almeida (2023), Bona (2023), Anjos (2024), Sertori (2024), Silva (2024), Silva (2025), Castro (2025).

Rodrigues (2020) propõe o desenvolvimento de um espetáculo de criação coletiva, com escolas municipais de Belo Horizonte, a partir da participação de seus monitores coreógrafos, cujo desfecho se dá em um teatro da cidade, tendo os estudantes como elenco. A autora investigou o potencial transformador do projeto em relação à sensibilização estética e ao acesso aos bens culturais da cidade e equipamentos de cultura e lazer, como os teatros. A pesquisa revelou que a maior potência percebida pelos entrevistados nesse processo foi a possibilidade do encontro, que fortalece a sua ação profissional e diminui a sensação de isolamento no cotidiano escolar.

Em termos de políticas e práticas, o estudo sugere que projetos desse tipo devem prever continuidade (itinerâncias, temporadas escolares, formação continuada para monitores), articulação intersetorial (secretarias de educação, cultura e assistência social) e mecanismos de sustentação financeira e institucional, garantindo que a sensibilização estética e o acesso aos bens culturais convertam-se em trajetórias formativas duradouras, e não em eventos isolados.

A tese de Viana (2020) aprofunda esses objetivos ao compreender a obra coreográfica como experiência estética que convoca o corpo a um modo de conhecimento sensível, relacional e encarnado. Ao realizar a apreciação estética das obras, a autora não se limita à análise formal ou descritiva, mas investiga as poéticas, as imagens e as expressividades como modos de revelação do mundo, tomando a dança como linguagem que produz sentidos a partir da presença corporal. A análise das imagens de dança é atravessada por uma perspectiva fenomenológica que reconhece o corpo como sujeito da percepção e da experiência, deslocando a compreensão da dança do plano meramente técnico para o campo da vivência sensível.

Ao estabelecer relações entre corpo, imagens de dança e intercorporeidade, Viana (2020) explica que a experiência coreográfica não se dá de maneira isolada, mas na trama de relações entre corpos que se afetam mutuamente. A intercorporeidade, nesse contexto, é compreendida como dimensão constitutiva da experiência estética: é no encontro entre dançarino(a), espectador(a) e obra que se produz um campo compartilhado de sentidos. A autora demonstra que a dança instaura uma comunicação pré-reflexiva, na qual gestos, ritmos e intensidades mobilizam afetos e instauram um espaço comum de percepção.

Ao apontar perspectivas de compreensão da educação por meio da intercorporeidade e da consciência do corpo, a tese sustenta que a experiência estética pode constituir-se como fundamento de processos educativos. A obra coreográfica é tomada como acontecimento poético e formativo, capaz de ampliar a consciência corporal, a sensibilidade e a capacidade de perceber o outro. Assim,

a educação é concebida não apenas como transmissão de saberes, mas como experiência vivida no corpo e entre corpos, na qual a dança afirma-se como prática pedagógica que forma pela sensibilidade, pela presença e pela abertura ao encontro.

Colins (2021) tece a sua pesquisa a partir de duas experiências estéticas performáticas, a artística e a religiosa, coadunadas, na experiência sensível de um corpo na Umbanda, que firma a estrutura ética da pesquisa. A pesquisadora entende que as poéticas do corpo, que se desdobram a partir dos saberes do terreiro, podem constituir-se como espaço de manutenção de um território simbólico afrodiásporico, local de sua ética, assim como um convite para a descolonização do corpo, transgressão e subversão ao legado cultural colonial da dança ocidental.

Podemos observar que, ao promover a descolonização do corpo e a subversão de modelos hegemônicos de dança ocidental, a experiência sensível revelada por Colins (2021) aponta caminhos metodológicos e epistemológicos para a investigação autoetnográfica, permitindo compreender como práticas corporais podem articular estética, identidade, memória e pedagogia em processos transformadores, tanto para o sujeito, quanto para a comunidade em que se insere.

Padilha (2021) apresenta uma elaboração teórica, metodológica e prática, situada nos campos das artes e do design. O conceito de construção de cenários, muito caro ao design estratégico para a inovação sociocultural, é abordado a partir de uma perspectiva estética e cultural. A autora almeja trazer para o design uma lógica fundada na sensibilidade e na imaginação.

Ao incorporar perspectivas culturais e artísticas, a pesquisadora mostra que o design, para além de sua função técnica e funcional, pode tornar-se um campo de experimentação estética capaz de fomentar inovação sociocultural e novas formas de pensar a relação entre sujeitos, objetos e contextos. Essa abordagem aproxima-se do estudo aqui proposto, na medida em que coloca a estética como eixo estruturante de processos formativos e criativos, proporcionando compreender a dança também como uma prática que constrói cenários — simbólicos, pedagógicos e políticos — nos quais corpo, cultura e educação entrelaçam-se. Assim como no design estratégico, a dança, quando investigada a partir de uma perspectiva autoetnográfica, articula experiência, imaginação e produção de sentidos, contribuindo para processos de autoformação e para a transformação estética e pedagógica dos sujeitos envolvidos.

Seirio (2021) trata de uma investigação em Psicologia Social, no campo da Estética Social, cujas interfaces situam-se no contexto do trabalho e da arte. A pesquisa propõe uma construção de visibilidades a partir de uma abordagem que mescla imagens e narrativas, em pesquisa de campo acerca da experiência dançante de bailarinas orientais e dançarinas do ventre profissionais na cidade de São Paulo.

A pesquisa de Seirio (2021) oferece uma contribuição significativa ao aproximar arte, trabalho e experiência estética, evidenciando como as práticas corporais e artísticas podem revelar dimensões subjetivas e sociais do cotidiano laboral. Ao investigar as vivências de bailarinas orientais e dançarinas do ventre em São Paulo, a autora propõe uma escuta sensível das narrativas e imagens que emergem desses corpos em movimento, compreendendo a dança como espaço de resistência, expressão e construção identitária.

Melo (2021), por sua vez, buscou promover um diálogo entre dança, técnica e emoções, por meio de uma etnografia do processo de criação do espetáculo no grupo Gaya Dança Contemporânea/UFRN, na cidade de Natal/RN. Ela colocou ênfase nos trabalhos coreográficos apresentados durante a pandemia COVID-19, articulando a dimensão estética que baseia a produção da dança contemporânea com as propostas técnicas para a videodança e a dança telemática, presente nos recortes cênicos de *Corpo Isolado*, para *Quando o verão chegar* e *Poemas Dançados II e III*, apresentados na plataforma do Youtube. Nesse contexto, apresenta os corpos que criam, improvisam, sentem e refletem questões sociais que habitam nos gestos da dança e na preparação da série de videodanças *Poemas Dançados*.

A pesquisa de Melo (2021) dialoga de forma sensível com os temas que permeiam a investigação aqui proposta, ao ressaltar como a criação em dança pode emergir como um espaço de reflexão estética e existencial, mesmo em contextos de isolamento e restrição social. Ao articular técnica, emoção e tecnologia, a autora demonstra que o corpo dançante não é apenas um instrumento de expressão, mas um território de resistência, invenção e autoformação.

A sua análise das videodanças produzidas durante a pandemia, *Corpo Isolado*, *Para quando o verão chegar* e *Poemas Dançados*, revela um gesto artístico que transforma o confinamento em potência criativa, explorando a virtualidade como extensão sensível do corpo. Em sintonia com essa pesquisa, Melo (2021) reafirma a dimensão estética da dança como espaço de elaboração do sensível e de construção de sentidos sobre o viver, em que o corpo, mesmo mediado pela tela, mantém-se como lugar de encontro, experiência e formação, dialogando com a perspectiva autoetnográfica que compreende a arte como via de conhecimento e de autotransformação.

Roggenkamp (2021) amplia o debate sobre a formação de professores de Arte no Brasil ao destacar que os Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs) das licenciaturas em Artes Visuais, Dança, Música e Teatro não são documentos neutros, mas expressam concepções teórico-epistemológicas que orientam modos de compreender a arte, a estética e a própria função social da docência. Ao analisar tais fundamentos em âmbito nacional, a autora expressa como diferentes matrizes estéticas — ora mais próximas de perspectivas formalistas, ora vinculadas a abordagens críticas,

fenomenológicas, pragmatistas ou histórico-culturais — estruturam as propostas formativas e incidem diretamente sobre os currículos, metodologias e perfis profissionais desejados.

A pesquisa conclui que a formação estética dos professores de Arte depende da clareza e da consistência dos fundamentos teórico-epistemológicos que sustentam os cursos. Ao explicitar tais fundamentos, a tese contribui para fortalecer o debate acadêmico e político acerca da qualidade da formação docente em Arte, defendendo que a consolidação de uma educação estética crítica e sensível passa, necessariamente, por currículos que articulem teoria, prática, criação, reflexão e compromisso social.

Candido (2021) intenta uma reflexão crítica sobre a presença e o ensino do Ballet Clássico no contexto do Ensino Superior em Artes Cênicas, articulando o pensamento labaniano e a teoria dialógica como referenciais teórico-metodológicos para a reconfiguração dessa prática. A autora parte do reconhecimento de que o Ballet, historicamente, estruturado por códigos rígidos, hierarquias e padrões corporais normativos, ainda ocupa lugar significativo na formação universitária, muitas vezes, sustentado por abordagens tecnicistas e centradas na reprodução formal do movimento.

Como contribuição, a pesquisa indica possibilidades de reorganização curricular e metodológica no Ensino Superior, sugerindo que o Ballet pode ser trabalhado como campo de investigação estética e não apenas como técnica codificada. Assim, a tese reafirma o potencial formativo do Ballet Clássico quando atravessado por perspectivas que valorizam a consciência do movimento, o diálogo e a construção coletiva de sentidos, fortalecendo uma formação em Artes Cênicas mais crítica, plural e sensível.

Nagao (2022) analisou, por meio do resgate biográfico de Emilie Sugai, como ela lidou com as múltiplas alteridades que reverberaram em sua obra. A pesquisadora concluiu que as estratégias adotadas por essa artista para lidar com a alteridade revelaram o caminho singular explorado nas experiências com a dança butô, bem como os diferentes processos criativos acionados a partir da diferença, sem perder certas especificidades do butô, o que assegurou o processo evolutivo da própria linguagem poética, ao invés da cópia de um modelo estético.

Ao lidar com múltiplas alteridades, a artista não apenas preservou elementos centrais do butô, mas também acionou processos criativos singulares, construindo uma linguagem poética própria que articula memória, corporeidade e expressão estética. Essa perspectiva dialoga diretamente com esse estudo, pois ilustra como as experiências autoetnográficas em dança permitem que o sujeito investigue as suas práticas, identidades e trajetórias, transformando o movimento em instrumento de reflexão, aprendizado e autoformação.

Alves (2022) desenvolveu uma pesquisa intitulada “Entre Telas e Janelas: um Olhar Ressignificado para o uso da Videodança como Metodologia no Ensino-Aprendizagem em Dança”. Ela nasceu de uma questão-problema específica: de que forma e com que meios a videodança poderia ser utilizada como metodologia de ensino da Dança? Para responder as questões, a autora utilizou uma revisão de literatura, articulada a um estudo de caso, com aportes da pesquisa-ação com/sobre dispositivos tecnológicos, focalizando a videodança como *corpus* da investigação.

A pesquisa de Alves (2022) mostra o potencial da videodança como ferramenta metodológica no ensino-aprendizagem da dança, mostrando que a tecnologia pode ampliar a percepção estética, a reflexão sobre o movimento e a criação artística. Ao combinar revisão de literatura, estudo de caso e elementos de pesquisa-ação, a autora demonstra que o registro audiovisual não apenas documenta o gesto, mas também se constitui como instrumento pedagógico e criativo, permitindo novas formas de observação, análise e experimentação corporal. Essa abordagem dialoga diretamente com esta pesquisa, pois reforça a importância de metodologias inovadoras que integrem prática, reflexão e tecnologia, contribuindo para processos de autoformação e ampliação de repertórios estéticos. Além disso, ao posicionar a videodança como *corpus* investigativo, a pesquisa evidencia como experiências sensíveis e mediadas por tecnologias podem transformar a relação do sujeito com seu próprio corpo, com a dança e com os contextos educativos, fortalecendo a dimensão pedagógica, estética e formativa da prática artística.

Almeida (2023) investiga a formação inicial docente em Dança, com ênfase no estágio supervisionado obrigatório na Licenciatura em Dança, realizado junto a crianças pequenas da Educação Infantil. A tese parte do entendimento de que o estágio constitui um espaço-tempo privilegiado de articulação entre teoria e prática, no qual se produzem aprendizagens decisivas para a construção da identidade profissional docente.

A tese também ressalta a importância da supervisão e do acompanhamento formativo, destacando o papel do(a) professor(a) orientador(a) como mediador(a) na problematização das práticas, na ampliação do repertório teórico e na consolidação de uma postura ética diante das infâncias. Assim sendo, o estágio é compreendido como prática reflexiva que contribui para a constituição de uma docência em dança comprometida com a escuta da criança, com a valorização do corpo como linguagem e com a construção de experiências estéticas significativas desde os primeiros anos de vida.

Ao final, o estudo reafirma a necessidade de fortalecer a formação inicial em dança para a Educação Infantil, reconhecendo esse campo como espaço legítimo de atuação profissional e como território potente para a construção de práticas pedagógicas sensíveis, criativas e alinhadas à complexidade do desenvolvimento infantil.

Bona (2023) propõe compreender o gesto coreográfico como forma da atividade de dança, investigando as suas dimensões constitutivas e as relações que o estruturam, com vistas a ampliar um domínio cada vez mais criativo, consciente e crítico da dança enquanto manifestação artística.

O estudo afirma que aprofundar a compreensão do gesto coreográfico é fortalecer a autonomia criativa do artista e do professor de dança. Ao reconhecer o gesto como forma viva e relacional, a tese contribui para uma abordagem da dança que integra técnica, estética e consciência crítica, consolidando-a como prática artística capaz de produzir sentidos, afetos e pensamento.

Anjos (2024) tem como proposta dar a ver, descortinar e compreender a ideia de “limpeza” no/do balé clássico e, a partir dessa problematização, refletir criticamente sobre o ensino dessa dança. A tese parte do reconhecimento de que a noção de “limpeza” é, frequentemente, mobilizada no vocabulário pedagógico do balé como critério de correção, excelência e refinamento técnico. Entretanto, a autora evidencia que esse termo, aparentemente neutro e consensual, carrega implicações históricas, estéticas e políticas que atravessam a formação dos corpos dançantes. Ao investigar os sentidos atribuídos à “limpeza” — seja na execução dos passos, no alinhamento corporal, na precisão dos movimentos ou na expressividade contida — a pesquisa revela que tal conceito opera como dispositivo normativo que regula gestos, posturas e modos de presença em cena.

Ancorada em referenciais da estética, dos estudos do corpo e das teorias críticas, a autora analisa como a ideia de limpeza está vinculada a ideais de pureza, leveza, neutralidade e controle, historicamente, associados à tradição eurocêntrica do balé clássico. Nesse contexto, a tese problematiza os efeitos dessa normatividade sobre corpos que escapam aos padrões hegemônicos — seja por questões de raça, biotipo, gênero ou condições socioculturais — mostrando como determinados marcadores corporais podem ser lidos como “excesso”, “peso” ou “imperfeição”.

Como contribuição, a tese amplia o debate sobre o ensino do balé clássico no contexto contemporâneo, convidando educadores a interrogarem os pressupostos estéticos que sustentam as suas práticas. Ao descortinar os sentidos da limpeza, a autora propõe uma pedagogia do balé mais crítica, inclusiva e sensível às singularidades corporais, na qual o rigor técnico possa coexistir com diversidade, expressividade e consciência estética.

Sertori (2024) busca compreender a arte como um dispositivo capaz de produzir deslocamentos profundos nos modos de sentir, perceber e relacionar-se com o mundo. A tese parte do entendimento de que a experiência estética não atua apenas no plano cognitivo ou representacional, mas incide diretamente sobre o sistema de afecções dos sujeitos, reorganizando sensibilidades, valores e formas de estar no mundo. Ao interrogar a mobilização transformadora da arte, o autor salienta que as alterações promovidas nas estruturas da sensibilidade podem gerar

processos de reconfiguração subjetiva, abrindo possibilidades para novas formas de pensamento, ação e criação.

Neste sentido, Sertori sustenta que a potência transformadora da arte manifesta-se no acontecimento estético, entendido como experiência que afeta o corpo e a subjetividade de maneira singular e relacional. A tese dialoga com perspectivas filosóficas que compreendem a sensibilidade como dimensão constitutiva da experiência humana, destacando que a arte opera como um campo de intensificação dos afetos e de ampliação da percepção. Ao promover fissuras nos modos habituais de sentir, a experiência artística cria condições para a emergência de outras leituras de si e do mundo, contribuindo para processos formativos que não se limitam à transmissão de conteúdos, mas que apostam na transformação sensível como eixo central da educação e da criação artística.

Silva (2024) analisa a possibilidade de mobilização do inconformismo a partir da experiência estética da dança-teatro, compreendendo essa linguagem como campo privilegiado de tensionamento entre arte, sensibilidade e crítica social.

Como contribuição, o estudo evidencia que a dança-teatro pode atuar como prática formativa, ao fomentar uma educação do sensível orientada para a crítica e para a emancipação. Ao mobilizar o inconformismo, a experiência estética torna-se potência transformadora, capaz de instaurar novas perguntas, ampliar horizontes de percepção e fortalecer modos de existência mais atentos, reflexivos e comprometidos com a transformação social.

A pesquisa de Souza (2024) aborda um processo criativo em dança com uma turma de crianças no espaço aberto de uma Escola Estadual em São Paulo. Ao investigar procedimentos artísticos-pedagógicos experienciados como performer na obra “Breves Partituras para Muitas Calçadas”, foi possível vislumbrar a possibilidade de uma dança feita por crianças com o espaço da escola como manifestação potente na elaboração de outras estéticas escolares.

Os dados da pesquisa de Souza (2024) destacam a potência formativa e estética da dança quando inserida no cotidiano escolar, especialmente, ao promover o diálogo entre corpo, espaço e imaginação infantil. Ao propor uma criação coletiva em meio ao ambiente escolar, a autora rompe com as fronteiras tradicionais entre arte e educação, reconhecendo o pátio, os corredores e as calçadas como territórios poéticos capazes de abrigar experiências sensíveis e criadoras.

O estudo de Silva (2024), por sua vez, explora o potencial de unir o referencial teórico de áreas distintas da arte, por meio da intersecção entre Dança e Literatura, enfocando uma leitura colaborativa entre linguagens artísticas para compor uma forma de apreciação estética, denominada Corporeitura. No trabalho, a autora ressalta a colaboração entre as linguagens artísticas na

experiência estética, promovendo uma leitura que é, em si mesma, uma criação artística que parte das corporeidades de um leitor para explorar as possibilidades de leitura.

Essa pesquisa evidencia como a intersecção entre dança e literatura possibilita expandir os limites da experiência estética, mostrando que o corpo pode tornar-se instrumento de leitura e interpretação artística. Ao propor a Corporeitura como método, a autora demonstra que a apreciação estética não é passiva, mas um processo ativo de criação, no qual o leitor/observador transforma-se em participante do movimento e da narrativa. Essa abordagem dialoga com a pesquisa aqui proposta, pois reforça que a dança, enquanto prática educativa e estética, pode funcionar como espaço de autoformação, integrando corpo, linguagem e reflexão crítica.

Silva (2025) investiga os ritos do candomblé em torno de Onilé — divindade associada à terra e à ancestralidade — e do Sabejé, no Recôncavo da Bahia, tomando-os como experiências estéticas complexas, nas quais corpo, território, espiritualidade e comunidade articulam-se de modo indissociável. A tese busca compreender como esses rituais produzem saberes sensíveis, éticos e cosmológicos, afirmando o terreiro como espaço legítimo de produção de conhecimento.

Assim, o trânsito entre terreiro e universidade não é mero deslocamento institucional, mas movimento político e epistemológico que desafia hierarquias do saber. Ao reconhecer os ritos de Onilé e do Sabejé como experiências estéticas e formativas, o estudo contribui para a ampliação das concepções de arte, educação e conhecimento, fortalecendo a legitimidade dos saberes afro-diaspóricos no campo acadêmico.

Castro (2025) investiga a potência de uma Pedagogia Cultural Queer na formação docente em Dança, compreendendo-a como prática crítica, dissidente e inventiva capaz de tensionar normatividades de gênero, sexualidade, corpo e estética presentes nos currículos e nas instituições formadoras. A pesquisa parte do entendimento de que a formação docente não é neutra, mas atravessada por dispositivos culturais que regulam modos de existir, dançar e ensinar e que, portanto, pode ser reimaginada a partir de perspectivas contra-hegemônicas.

Ao final, a pesquisa defende que uma Pedagogia Cultural Queer na formação docente em Dança amplia horizontes epistemológicos e metodológicos, ao legitimar saberes dissidentes e ao promover práticas educativas comprometidas com a diversidade, a justiça social e a invenção de outros modos de ensinar e aprender. A dança, nesse contexto, afirma-se como campo de disputa simbólica e como espaço de criação de mundos possíveis, em que formar professores e professoras implica também formar sujeitos críticos, sensíveis e politicamente implicados.

O conjunto das pesquisas apresentadas demonstra a potência da dança como campo estético, epistemológico e político, revelando-a não apenas como prática artística, mas como território de produção de saberes, de invenção de mundos e de formação humana. Ao atravessarem distintos

temas, esses estudos convergem na compreensão de que a estética não se reduz à forma, mas constitui experiência viva que mobiliza afetos, desloca percepções e transforma modos de existir. A dança emerge, assim, como linguagem que articula corpo, memória, identidade, diferença e resistência, afirmando-se como espaço de pensamento e como prática formativa, que se faz comprometida com a ampliação do sensível e com a construção de horizontes mais plurais na arte e na educação.

No que concerne ao termo de busca estética + autoetnografia, foram selecionados apenas dois estudos, um desenvolvido por Lima (2021) e a tese de Silva (2023). Lima (2021) tratou, em sua pesquisa, da tradução nas/pelas artes das ações e performances envolvendo corpos humanos, a partir de sua trajetória e experiência enquanto artista, pesquisadora, professora, estudante, ativista, negra, tradutora e autora, fazendo ressignificações da presença corporal negra na cena artística, social e universitária, por meio da tradução como performance da memória escreviente.

A pesquisa de Lima (2021) amplia o debate sobre a temática na perspectiva racial, ao evidenciar como a presença corporal negra, quando performatizada e traduzida em diferentes contextos artísticos e educativos, torna-se espaço de resistência, afirmação e produção de saberes. O estudo de Lima (2021) dialoga com o viés da autoetnografia e da autoformação, pois revela como a narração e a reelaboração de experiências corporais não apenas constroem conhecimento, mas também reafirmam identidades, modos de existir e de ensinar.

Silva (2023), por sua vez, problematizou a existência de um modo de criação em arte/dança que se faz entre artistas adultas/os e crianças em permanentes diálogos, de forma interdependente e a partir da experiência, tanto em seu âmbito singular e subjetivo, quanto como possibilidades de acontecimentos compartilhados.

A pesquisa salienta a criação como um processo coletivo e relacional, no qual as crianças são reconhecidas como sujeitos criadores, capazes de produzir gestos, narrativas corporais e sentidos próprios a partir de suas experiências. Ao deslocar a centralidade do produto final para o processo criativo, Silva (2023) ressalta a importância da escuta sensível, do diálogo entre corpos e da valorização do tempo da infância na construção da dança. Nesse contexto, o ato de compartilhar as criações amplia a dimensão estética e pedagógica da experiência, transformando o encontro em espaço de troca, reconhecimento e produção de saberes, no qual a dança afirma-se como linguagem, experiência e acontecimento formativo.

Por fim, acerca do termo de busca dança + autoformação, foi selecionado o estudo de Folchini (2020), que investiga sobre o corpo e a dança, com um foco maior nesta última. A pergunta central da pesquisa, qual seja: O que significa compreender a dança como cuidado de si? foi

respondida por meio de um percurso investigativo de viés hermenêutico, em que a autora busca aprofundar o objetivo principal da pesquisa, que possui como mote a dança como cuidado de si e como um processo educativo e autoformativo para o sujeito.

A autora compara a dança na perspectiva da educação estética e a dança espetáculo, na intenção de aproximá-las, como uma forma de cuidado de si, percebendo que as duas formas de dança podem caracterizar-se como um belo movimento na intenção do cuidado de si, da espiritualidade do sujeito, de sua formação e autoformação.

Metodologicamente, a opção hermenêutica de Folchini (2020) legitima a leitura dos gestos, das rotinas e das narrativas docentes como fontes ricas de significado, ao mesmo tempo em que problematiza as tensões entre institucionalização e experiência vivida. Em termos de implicações educativas, a pesquisa aponta para a necessidade de currículos e práticas de formação que valorizem o caráter existencial da dança, favorecendo espaços de improvisação, reflexão somática e diálogo, bem como para políticas formativas que reconheçam a dimensão do cuidado como componente central da educação corporal.

Ao propor a dança como caminho de cuidado de si, o estudo de Folchini (2020) abre frentes promissoras para pesquisas futuras que aprofundem, empiricamente e etnograficamente, os modos pelos quais processos coreográficos, rituais e vivências coletivas contribuem para a autoformação e para práticas educativas orientadas pela sensibilidade e pela estética.

Dessa forma, o conjunto das pesquisas aqui apresentadas evidencia que a dança, em suas múltiplas manifestações, constitui-se em prática estética e pedagógica capaz de articular experiência, memória cultural e processos de autoformação. A metodologia autoetnográfica mostra-se, especialmente, adequada para investigar essas experiências, pois permite que o pesquisador se reconheça como sujeito participante, capaz de refletir sobre a sua trajetória e sobre as transformações produzidas na interação com o outro, o espaço e a cultura. Assim, a dança consolida-se como prática integradora, que articula corpo, estética, memória, identidade, cultura e formação pedagógica, demonstrando a sua relevância tanto para a educação formal quanto para processos de aprendizado comunitário e cultural, ou seja, a dança como razão e sensibilidade.

3. PERCURSO METODOLÓGICO

A ciência, em sua essência, caracterizou-se, nesta pesquisa, como a busca sistemática e fundamentada de explicações para os fenômenos que compõem a realidade. Mais do que um simples acúmulo de informações, a atividade científica exigiu uma postura questionadora, capaz de problematizar o senso comum e produzir novos olhares sobre o mundo social e cultural.

De acordo com Demo (2017, p. 23), “pesquisar é interrogar o real de forma metódica, questionando-o sempre à luz de teorias preexistentes”. Neste sentido, conforme Demo (2017, p. 45), o pesquisador articula-se a três dimensões interdependentes, “a epistemológica: que refere-se à natureza e aos limites do conhecimento; a metodológica: que envolve os procedimentos de coleta e análise de dados e a ética: que diz respeito às responsabilidades sociais e individuais do ato de pesquisar”.

No campo das Ciências Humanas, particularmente, na educação, compreendemos que os fenômenos investigados são complexos, situados historicamente e atravessados por valores, crenças e relações de poder. Por essa razão, as metodologias qualitativas mostraram-se mais adequadas para captar sentidos, significados e práticas vividas. Conforme Lüdke e André (2013), as pesquisas qualitativas buscaram interpretar os fenômenos em seu ambiente natural, considerando o ponto de vista dos participantes e a multiplicidade de contextos que os constituem. Essa abordagem valorizou, portanto, a experiência, a narrativa e a subjetividade, aspectos essenciais para a investigação de processos educativos relacionados à dança, à estética e aos saberes experienciais.

3.1 Tipo de pesquisa

A pesquisa científica configurou-se, neste estudo, como um processo de investigação sistemático, crítico e reflexivo, voltado à produção de novos conhecimentos e ao aprofundamento de fenômenos de interesse acadêmico e social. Nesse percurso, reconhecemos que a pesquisa pode assumir diferentes perspectivas e fundamentar-se em distintos métodos para a produção e análise dos dados representativos dos fenômenos investigados. Diante dessas possibilidades, optamos, nesta investigação, pelo desenvolvimento de um estudo qualitativo, de cunho autoetnográfico.

Neste estudo, caracterizamos a pesquisa qualitativa pela busca de compreensão aprofundada dos fenômenos sociais, culturais e educativos, considerando as suas múltiplas dimensões e significados a partir do ponto de vista dos sujeitos envolvidos. Diferentemente das abordagens quantitativas, que se concentram na mensuração e no controle de variáveis, a abordagem qualitativa

investigou situações e experiências em seu contexto natural, valorizando a subjetividade, os sentidos atribuídos pelos participantes e a complexidade das relações humanas.

Segundo Lüdke e André (2013), a pesquisa qualitativa teve como objetivo compreender os processos e significados das ações humanas, priorizando a análise interpretativa e a descrição detalhada dos contextos investigados. Sob essa ótica, Minayo (2012, p. 21) afirma que “a pesquisa qualitativa trabalha com o universo dos significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis”. Dessa forma, a abordagem qualitativa mostrou-se pertinente ao propósito deste estudo, que buscou compreender e analisar, a partir da experiência docente, os sentidos e os significados atribuídos às práticas pedagógicas envolvendo a dança e a educação estética.

Considerando os pressupostos da pesquisa qualitativa, optamos pela realização de uma investigação autoetnográfica, que propôs à pesquisadora tomar a própria experiência como objeto de análise, articulando vivências pessoais a contextos socioculturais mais amplos. Conforme destaca Chang (2008, p. 43), a autoetnografia permite que o pesquisador “examine criticamente suas próprias práticas, emoções e trajetórias, conectando-as às dinâmicas culturais e institucionais em que está inserido”. Trata-se, portanto, de um movimento reflexivo que ultrapassou a dimensão intimista da autobiografia, assumindo intencionalidade investigativa e rigor metodológico.

Para Minayo (2012, p. 57), “o pesquisador é o principal instrumento de coleta e interpretação dos dados qualitativos, o que exige sensibilidade, capacidade de escuta e interpretação contextualizada”. Nessa perspectiva, tal concepção sustentou a legitimidade da abordagem autoetnográfica adotada, uma vez que a pesquisadora constituiu-se, simultaneamente, como narradora e intérprete de suas experiências e de seus contextos de atuação profissional. Assim, a pesquisa autoetnográfica objetivou compreender os fenômenos sociais a partir da perspectiva do próprio sujeito, valorizando os significados atribuídos às suas ações e interações, conforme Minayo (2012, p. 23).

3.2 A amostra do estudo

Por tratar-se de uma pesquisa autoetnográfica, a autora constituiu-se como a amostra do estudo, configurando-se a própria pesquisadora como participante central da investigação. Contudo, ressaltamos que não pretendemos abarcar a totalidade de sua trajetória pessoal, como em uma narrativa biográfica, mas delimitar um recorte específico de sua vida acadêmica e profissional, com

foco nas experiências formativas e docentes relacionadas ao ensino da dança e às vivências profissionais em distintos contextos educativos.

Assim posto, o recorte da pesquisa incidiu sobre o conjunto de vivências profissionais na condição de professora de dança, conforme apresentado na introdução e aprofundado no capítulo de análise dos dados, especialmente aquelas relacionadas à experiência no ensino da dança e à sua vinculação — ou não — com a dimensão estética. Tais vivências foram acessadas e analisadas a partir da elaboração de cartas pedagógicas, compreendidas como dispositivos que possibilitaram resgatar, narrar e refletir sobre as experiências vividas.

A autoetnografia teve como pressuposto trazer à tona elementos que marcaram a trajetória profissional da pesquisadora ao longo de dezoito anos de atuação no ensino não formal de dança, bem como analisar os impactos dos processos de formação continuada, que foram realizados nesse período. Buscamos evidenciar de que modo as decisões tomadas e os encaminhamentos desenvolvidos contribuíram para a produção de novos conhecimentos na prática profissional, considerando os processos pedagógicos voltados ao ensino da dança na perspectiva da educação estética.

Dessa forma, além de resgatar as experiências acadêmicas e profissionais, foram também reconhecidas as múltiplas dimensões que atravessaram a vida da autora: mulher, esposa, mãe, profissional da educação, pesquisadora e responsável pelos cuidados do cotidiano doméstico. Esses elementos demonstraram que o percurso não se constituiu de forma linear, tampouco neutra, mas esteve imerso em uma complexa rede de relações sociais, afetivas, temporais e corporais.

A vida da mulher docente organizou-se em uma constante negociação entre o tempo da produtividade acadêmica e profissional e o tempo da vida familiar e dos cuidados, frequentemente, desvalorizados no discurso institucional. No entanto, foram justamente essas vivências que impactaram a produção de saberes, que habitaram no corpo e repercutiram na prática docente.

Essas sobreposições de papéis não se deram, necessariamente, de forma harmônica; ao contrário, implicaram, em muitos momentos, tensões entre o tempo produtivo e o tempo de cuidado, entre a urgência das demandas profissionais e a necessidade de respiro pessoal. Entretanto, foi justamente nesse campo de tensões, no entrelaçamento de afetos, esgotamentos e descobertas, que se constituíram saberes experienciais singulares, capazes de iluminar o processo de formação docente em dança sob uma perspectiva estética.

A condição de ser mulher e mãe carregou, historicamente, uma carga de invisibilização e sobrecarga. Contudo, conforme destacou Steil (2021), a educação estética não se descolou da vida, mas emergiu das experiências cotidianas, dos afetos, das dores e das alegrias que atravessaram o corpo-sujeito. Neste sentido, a experiência da maternidade constituiu-se como uma potente fonte de

escuta, empatia e conexão com os corpos em formação com os quais a docente trabalhou, favorecendo uma prática pedagógica mais afetiva, ética e estética. Com a elaboração e a análise das cartas pedagógicas, buscamos que diversos elementos emergissem, contribuindo para a compreensão desse universo complexo, múltiplo e fecundo de sentidos e significados.

3.3 Produção dos dados

Para a produção dos dados, foram elaboradas cartas pedagógicas envolvendo temas específicos relacionados às experiências profissionais e aos processos de formação inicial e continuada da pesquisadora/participante. Essa escolha metodológica justificou-se pela capacidade que as cartas apresentaram de revelar os saberes experienciais produzidos, os sentidos atribuídos à docência e as memórias que atravessaram o fazer educativo, especialmente, no campo da dança e da educação estética. Segundo Freire (1996), as cartas pedagógicas assumiram uma função educativa, política e ética: trataram-se de textos situados e dialogais, escritos a partir da experiência prática e com o objetivo de provocar reflexão, problematização e ação. Nelas, o autor não relatou apenas fatos; convocou interlocutores para um processo de aprendizagem mútua. Remetente e destinatário tornaram-se sujeitos do conhecimento por meio da escuta e da resposta, de modo que a carta operou como um dispositivo de comunicação pedagógica que integrou reflexão crítica e compromisso com a transformação social. Assim, as cartas apresentaram potencial para possibilitar a compreensão de como os saberes experienciais articularam-se às dimensões estéticas e éticas da prática educativa, campo central desta pesquisa.

De caráter freiriano, as cartas pedagógicas articularam elementos de relato de prática (registro das ações), análise (interpretação das contradições encontradas) e provocação (perguntas e desafios que estimularam novas intervenções). Configuraram-se, igualmente, como formas de práxis escrita, na medida em que não se restringiram à descrição, mas se orientaram para a intervenção, no movimento (agir-refletir-agir). Em *Cartas à Guiné-Bissau*, Freire (1996) utilizou a carta como meio de registrar o processo educativo em curso, partilhando dificuldades, aprendizagens e conjecturas teóricas com um público participante do diálogo; desse modo, a carta pedagógica configurou-se, simultaneamente, como testemunho, proposta e convite à construção coletiva do saber.

Nesse processo reflexivo e autoavaliativo, tornou-se possível incorporar novos conhecimentos à trajetória formativa. Assim, no contexto desta pesquisa, a produção de cartas pedagógicas, para mim, na condição de pesquisadora, propiciou a construção dos dados necessários

ao desenvolvimento do estudo; e, na condição de participante, viabilizou a produção de novos conhecimentos e o aprofundamento do autoconhecimento enquanto docente.

Compreender as cartas pedagógicas implicou reconhecê-las como um dispositivo de formação que articulou experiência, diálogo e reflexão crítica. A carta não se configurou como mero registro, mas como um gesto que transformou a experiência em conhecimento e que abriu caminho para a autoformação. Como sublinhou Larrosa (2002, p.21), “a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca; e, ao nos passar, nos forma e nos transforma”. Essa perspectiva legitimou a carta como uma prática epistolar capaz de recolher o vivido e projetá-lo em saberes reflexivos.

Para a elaboração das cartas, foi utilizado um roteiro composto por temas e perguntas norteadoras que convidaram a pesquisadora, enquanto sujeito da própria autoetnografia, a rememorar e registrar episódios significativos de sua trajetória docente no ensino da dança, focalizando, especialmente, os momentos em que a experiência estética emergiu como elemento constitutivo do processo pedagógico. Os temas específicos de cada carta pedagógica foram definidos com base nas perguntas norteadoras e nos objetivos da pesquisa. Desse modo, buscamos produzir um conjunto de cartas, cada uma versando sobre uma temática fundamental, com potencial para favorecer a reflexão e a compreensão sobre como os saberes experienciais contribuíram para a qualificação dos processos educativos orientados pelo ensino da dança na perspectiva da educação estética.

Os temas centrais de cada carta, detalhados no Apêndice A, foram os seguintes: formação acadêmica; principais dificuldades encontradas durante o ensino da dança ao longo da vida profissional; atuação docente e limitações decorrentes da formação inicial e continuada, considerando o processo pedagógico da dança em uma dimensão estética; pontos comuns identificados nos trabalhos mais significativos que envolveram a dimensão estética; principais problemas que emergiram ao longo da trajetória profissional e as formas como foram enfrentados e/ou resolvidos (ainda que provisoriamente); e aspectos gerais recuperados por meio da memória. De maneira mais direta, com a elaboração das cartas, buscamos identificar os principais elementos que auxiliaram na produção de soluções para problemas específicos, surgidos no desenvolvimento do trabalho pedagógico ao longo de toda a trajetória profissional.

3.4 Análise dos dados

Para a análise das cartas pedagógicas, optamos pela abordagem hermenêutica. A hermenêutica, enquanto método de interpretação no campo das ciências humanas, representa uma possibilidade de compreensão dos fenômenos sociais, culturais e educativos a partir de suas expressões simbólicas (Gadamer, 1999). Diferentemente de métodos centrados na quantificação, a hermenêutica buscou apreender o sentido, o significado e as múltiplas camadas de interpretação que emergiram das práticas humanas (Minayo, 2012, p.21). No âmbito desta pesquisa, ancorada na dança enquanto experiência estética, a hermenêutica revelou-se como um caminho metodológico fecundo, pois permitiu compreender o movimento humano não apenas como manifestação física, mas como linguagem carregada de significados históricos, culturais e existenciais.

Assim, a hermenêutica buscou compreender como os significados constituíram-se nas práticas humanas, nos textos e nos corpos. Em investigações sobre arte, educação e práticas corporais, como a dança, mostrou-se particularmente adequada por contemplar a historicidade, a linguagem, a experiência vivida e a dimensão relacional entre pesquisador e fenômeno.

Na pesquisa qualitativa, a hermenêutica ofereceu uma orientação metodológica que se afastou da explicação causal e procurou compreender a experiência humana em sua complexidade. Minayo (2012, p.21) destacou que compreender é “um processo que se dá na relação entre o pesquisador e o objeto, ambos inseridos em um contexto cultural e histórico”. Sendo assim, a análise hermenêutica configurou-se, antes de tudo, como um processo dialógico, no qual o pesquisador colocou-se como parte da realidade investigada, interpretando-a a partir de suas próprias referências, ao mesmo tempo em que se permitiu ser transformado pelo encontro com o objeto de pesquisa.

Gadamer (1999) é um dos principais expoentes da hermenêutica filosófica contemporânea. Em sua obra *Verdade e Método* (Gadamer, 1999), o autor sustentou que compreender foi sempre um ato situado, mediado pela história e pela linguagem. Sob tal perspectiva, não houve interpretação neutra ou absoluta, uma vez que todo intérprete aproximou-se do texto ou do fenômeno a partir de pré-compreensões, as quais dialogaram com aquilo que se buscou interpretar. Essa articulação entre o horizonte do intérprete e o horizonte do texto foi denominada pelo autor como fusão de horizontes, constituindo o núcleo da experiência hermenêutica.

O esforço de análise, centrado na hermenêutica, ancorou-se na tríplice tarefa descrita por Ruedell (2014), que consistiu em anunciar, traduzir e explicar os conceitos referentes às temáticas em análise. Assumir a perspectiva hermenêutica, conforme Fensterseifer (2009), implicou considerar e compreender a dimensão epistemológica dos temas investigados, sem desconsiderar a tradição sobre a qual essa dimensão edificou-se. Cabe destacar, ainda, que a análise hermenêutica

não teve a ilusão ou a pretensão de esgotar o sentido dos fenômenos, mas buscou, sobretudo, oferecer e possibilitar a construção de novos sentidos.

A escolha da hermenêutica como método de análise também se justificou pela própria natureza da dança. Enquanto arte, a dança constituiu-se como experiência estética que se atualizou no corpo e na relação com o outro. Gadamer (1999) ressaltou que a experiência estética não se configurou como simples contemplação, mas como participação: o espectador, ao assistir a uma dança, não apenas observou, mas foi afetado e colocado em diálogo com aquilo que viu.

Esse aspecto da participação estética reforçou a pertinência da hermenêutica na análise da dança. Assim como um texto literário, a dança pôde ser lida, interpretada e compreendida, mas não esgotada. O seu sentido não se restringiu ao que o coreógrafo ou o dançarino “quis dizer”, mas se conformou no encontro entre a obra e aquele que a vivenciou. A hermenêutica, ao enfatizar a fusão de horizontes, permitiu captar essa dimensão dialógica da experiência estética. Neste sentido, orientou a análise como uma busca de compreensão do vivido em sua profundidade, preservando a sua riqueza simbólica.

Gadamer (1999, p. 401) assinala que:

Compreender não é uma ação subjetiva, mas a participação no movimento de sentido que o texto propõe. A interpretação não é uma reconstrução de uma intenção originária, mas um acontecimento de fusão entre horizontes — o do intérprete e o do texto.

Dessa maneira, na perspectiva da dança, a hermenêutica não se limitou à interpretação estética, mas se estendeu à dimensão pedagógica. Para Gadamer (1999), toda experiência de compreensão também se configurou como formativa, na medida em que ampliou o horizonte do intérprete. Na sala de aula, o professor que interpretou os gestos de seus alunos sob uma perspectiva hermenêutica não apenas os corrigiu tecnicamente, mas buscou compreender as suas intenções, emoções e histórias de vida.

Neste sentido, a análise hermenêutica configurou-se como uma prática interpretativa que enriqueceu a pesquisa qualitativa ao devolver centralidade ao sentido, ao contexto e à historicidade dos fenômenos humanos. Em investigações sobre dança e formação estética, possibilitou a leitura do movimento como linguagem viva, a construção de interpretações que respeitaram a alteridade e a transformação das experiências em conhecimento crítico. A hermenêutica, ao convidar o pesquisador a entrar em diálogo com o objeto e consigo mesmo, converteu a interpretação em um processo ético-epistêmico, no qual compreender implicou transformar-se no encontro com o outro.

3.5 Aspectos éticos da pesquisa

Toda investigação envolvendo participantes humanos atende às diretrizes éticas vigentes, garantindo a proteção de todos os envolvidos. No âmbito das Ciências Humanas e Sociais, esse regramento esteve previsto na Resolução CNS nº 510, de 7 de abril de 2016. A pesquisa, ainda que de natureza autoetnográfica e centrada na experiência da própria pesquisadora, observou rigorosos princípios éticos, visando proteger a privacidade e a dignidade de todos os envolvidos, especialmente, das escolas nas quais a pesquisadora atuou e atua profissionalmente.

Mesmo não tendo sido submetido a um Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), este estudo seguiu as diretrizes nacionais e internacionais que orientaram investigações qualitativas, particularmente aquelas que envolveram registros pessoais e reflexivos. Desse modo, cabe salientar que, durante a realização da pesquisa, não houve menção a nomes de cidades, estudantes, colegas de trabalho, escolas ou demais instituições que pudessem demandar identificação ou remeter à necessidade de apreciação ética específica.

Nessa autoetnografia, na qual a pesquisadora também representa objeto de estudo, a proteção da identidade das pessoas com quem interagiu ao longo de sua trajetória profissional configurou-se como condição inegociável. Sempre que os registros incluíram diálogos ou situações envolvendo terceiros ou locais, não houve identificação por meio de nomes, descrições ou qualquer outro tipo de informação que possibilitasse reconhecer pessoas, instituições ou contextos específicos.

3.6 Produto educacional

No âmbito dos Mestrados Profissionais em Educação, o produto educacional compreende uma produção técnico-científica resultante de investigação aplicada, elaborada a partir de uma problemática concreta do contexto profissional do pesquisador, com potencial de intervenção e transformação da prática educativa. Diferentemente de um material meramente instrumental, articula fundamentação teórica, reflexão crítica e aplicabilidade, representando uma síntese entre pesquisa e ação pedagógica.

Conforme explicitado por Pereira e Bagnara (2024), o produto educacional caracteriza-se como uma materialidade pedagógica construída a partir do diálogo entre a experiência profissional, a investigação acadêmica e o compromisso social, devendo apresentar intencionalidade formativa, coerência epistemológica e potencial de circulação em diferentes contextos educativos. Para os autores, o produto não se configura como um “apêndice” da dissertação, mas como parte

constitutiva do processo formativo no mestrado profissional, uma vez que expressa a indissociabilidade entre teoria e prática e evidenciou a pesquisa como ação transformadora.

Organizado no formato de carta pedagógica, com caráter informativo e formativo, o material tem o propósito de deslocar o olhar sobre o ensino da dança, superando enfoques restritos à dimensão técnica e atentando para a dimensão estética da dança e da formação humana. Ao enfatizar os saberes da experiência, a sensibilidade, a escuta atenta e os processos criativos, houve o objetivo de reconhecer esses elementos como constitutivos da prática docente.

Desse modo, o produto apresentado almeja fortalecer e qualificar os processos educativos em dança, incentivando professoras e professores a compreenderem a dança como linguagem expressiva, vivência formativa e campo de conhecimento fundamental nos diversos contextos educativos.

Assim, é possível afirmar que o produto educacional representa uma produção que emergiu da prática docente investigada, sistematizada e fundamentada teoricamente, com o propósito de qualificar os processos educativos e contribuir para o desenvolvimento profissional e institucional.

4 CARTAS PEDAGÓGICAS PARA O UNIVERSO DA DANÇA: revisão de uma vida dedicada à dança

Considerando o viés hermenêutico de análise, conforme proposto no capítulo metodológico da dissertação, a partir deste ponto, mergulhamos na realização das análises das cartas elaboradas. Dentre as opções possíveis para estruturação do capítulo, optamos por, no início de cada tópico, apresentar as cartas pedagógicas na íntegra, para que o/a leitor/a possa estabelecer sentidos próprios e outros aos explicitados. Torna-se fundamental indicar que as cartas pedagógicas, ao mesmo tempo em que não foram endereçadas a ninguém em particular, foram endereçadas para todas as pessoas que, de algum modo, vivenciaram, vivenciam ou vivenciarão a dança. Em outros termos, as cartas foram endereçadas ao “universo da dança”.

É importante destacar que, ao analisar as cartas pedagógicas, realizamos um exercício interpretativo em que buscamos compreender os sentidos atribuídos às experiências narradas. Desse modo, as cartas pedagógicas não são tomadas como registros autobiográficos, mas como textos pedagógicos que revelam distintos processos, atravessados por dimensões históricas, culturais, institucionais e subjetivas. Sob essa perspectiva, ao longo do capítulo, buscamos privilegiar a relação entre a experiência vivida e a reflexão crítica, compreendendo que o ato de narrar pode evidenciar modos de constituição do ser professora e tornar visíveis as aprendizagens produzidas ao longo do percurso acadêmico e profissional.

Dessa maneira e para possibilitar a realização de um sobrevoo panorâmico sobre o percurso da pesquisa, este capítulo é composto por três tópicos, sendo um para cada carta pedagógica e temática analisada. Assim sendo, destacamos que a estrutura dos tópicos será semelhante, apresentando, *a priori* a carta pedagógica e, *a posteriori*, a análise de aspectos que emergiram nas cartas que possuem relação com os objetivos do estudo. Iniciamos a análise pela carta pedagógica que trata dos processos formativos realizados ao longo da vida.

4.1 Carta pedagógica 1 - formação acadêmica (inicial e continuada)

A primeira carta pedagógica⁷ endereçada ao universo da dança foi elaborada tendo, como base, as experiências formativas, tanto na formação inicial, quanto na formação continuada, englobando cursos realizados, livros da área da dança lidos, estudos realizados etc. Para redigir a narrativa, foi orientado que fossem rememorados pontos importantes, que causaram algum tipo de

⁷O detalhamento das orientações para elaboração da primeira carta pedagógica consta no Apêndice A.

impacto marcante, desde o seu processo inicial de formação até o momento atual. Recomendamos que fossem apontados aspectos considerados como limitações e aspectos considerados como potencialidades, decorrentes da formação inicial e continuada. Nessa perspectiva, para facilitar a compreensão da pesquisa, optamos por apresentar a carta pedagógica 1 na íntegra, para posterior análise dos principais elementos explicitados pela carta que possuem relação com o objetivo da pesquisa.

Querido universo da dança!

Aqui, te escrevo por estar dentro desse imenso espaço, onde existem tantas possibilidades que podem ser inseridas no ambiente educativo. Para falar desse espaço importante, faço uma visita ao passado, a minha trajetória na formação inicial e continuada, que me trouxe onde me encontro hoje.

A formação iniciou há alguns anos, uma mistura de encanto e descobrimento: ali iniciava a minha vida escolar aos seis anos em uma escola particular de uma cidade localizada no Centro-Sul do estado do Paraná. Aos sete anos, mudei-me com minha família para uma cidade da região Norte do Rio Grande do Sul, local em que dei sequência aos estudos da educação infantil.

Porém, o que me chamava atenção eram os espaços relacionados às danças. Desde os sete anos de idade dançava, num primeiro momento em um Centro de Tradições Gaúchas (CTG) mantido pela escola em que frequentava a educação infantil, e no mesmo período, os meus pais proporcionaram-me aulas de dança, uma dança para além dos muros da escola, foi quando passei a frequentar aulas de Ballet Clássico, em uma Escola de Artes da cidade em que residia.

Enquanto estudava, nas horas extraclasse, procurava manter essas atividades relacionadas à dança, mas o Ballet Clássico era o que me chamava: salas com espelhos, barras que pareciam prometer uma ordem capaz de segurar o movimento. Nesses primeiros anos, a técnica era lei — aprendi a valorizar a correção postural, a precisão do tempo e a repetição como caminho para a segurança motora. Essa base técnico-instrumental foi (e continua sendo) um presente: sem o rigor aprendido ali, muitas possibilidades criativas e de ensino não teriam sustentação.

Naquele momento, iniciava a minha paixão pela arte, pelo movimento, pela dança, a admiração que sentia em ver a professora nos ensinando com tanta paixão e conhecimento. Mas essa paixão, vinha da técnica, que era o ponto de partida e, muitas vezes, o de chegada. O corpo precisava dominar o movimento, alcançar a forma exata, corresponder ao modelo, que ainda tinha padrões pré-estabelecidos. Nessa etapa, fui moldada pelo rigor, pela busca da precisão e da performance. Havia encantamento, mas também inquietação.

Passada a etapa de educação infantil e ensino médio sempre envolvida com o universo da dança, sendo que seguia com as aulas de Ballet Clássico, prestei vestibular e, após aprovada, iniciei a formação em Educação Física – Licenciatura Plena, em uma Universidade da região Norte do Rio Grande do Sul. Em quatro anos (oito semestres) concluí o curso, o que me habilitava a trabalhar com a docência, que sempre foi o meu maior foco.

A graduação em Educação Física trouxe-me uma base sólida e plural sobre o corpo, o movimento e a educação. Nos primeiros semestres, fui apresentada aos fundamentos biológicos e fisiológicos que sustentam o conhecimento sobre o corpo em movimento — anatomia, fisiologia, cinesiologia e biomecânica — conteúdos que, apesar de técnicos, despertaram o interesse por compreender o corpo não apenas como estrutura física, mas como organismo vivo, sensível e expressivo.

Nos semestres seguintes, as disciplinas pedagógicas e didáticas começaram a ampliar a minha visão sobre o papel do professor e sobre o processo de ensino-aprendizagem. Naquele momento, compreendi a Educação Física como área da formação humana integral, que dialoga com a Psicologia, a Sociologia e a Filosofia da Educação. A Didática da Educação Física, em especial, revelou-se um espaço de experimentação, em que aprendi a planejar aulas, organizar conteúdos e pensar metodologias que atendessem às realidades diversas dos estudantes.

Ao longo do curso, o contato com disciplinas voltadas à dança, às manifestações culturais e às práticas corporais expressivas e esportivas foi decisivo. Encontrei, nesses espaços, um campo fértil de criação. A dança na Educação Física revelou-se, de certa maneira, como técnica pedagógica — um modo de compreender o corpo como território de ações técnico-instrumentais.

Nos semestres finais, as experiências de estágio supervisionado consolidaram o meu olhar docente. A atuação em escolas públicas e projetos sociais mostrou que a Educação Física é, acima de tudo, um campo de relações humanas. O contato direto com os estudantes permitiu-me perceber a importância da escuta, da empatia e da criatividade para lidar com os desafios do cotidiano escolar. Naquela fase, aprendi que planejar aulas vai além de organizar conteúdos: é construir pontes entre o conhecimento técnico, o contexto sociocultural e a subjetividade dos estudantes.

Mas sabemos que o universo e, nesse caso, o universo da dança vem sendo modificado a cada dia, com a nossa imersão em um novo século. Na era da tecnologia, sabemos ou deveríamos saber que precisamos, cada vez mais, buscar novos conhecimentos e novas maneiras de se fazer nesse universo.

Após concluir a graduação, iniciei um novo ciclo de descobertas e amadurecimento profissional. A experiência adquirida durante o curso serviu como base para o aprofundamento das reflexões sobre o papel do corpo, do movimento e da arte na formação humana. Senti a necessidade

de continuar estudando, de ampliar o meu olhar para além dos limites técnicos e metodológicos, buscando compreender os processos educativos sob uma outra perspectiva.

Já trabalhando com a área da dança, iniciei a pós-graduação em Educação Física, Exercício Físico e Treinamento Esportivo, que trouxe mais conhecimento e em que tive o privilégio de abordar como título do meu trabalho: “Significados e Influências da presença do Professor como mediador no processo ensino-aprendizagem do Ballet Clássico”.

O estudo caracterizou-se por ser de cunho quase experimental, que procurou fazer uma análise e a comparação entre um grupo de meninas, que realizaram aulas de Ballet Clássico, com a presença de um professor, as quais foram ministradas por mim, denominado grupo presencial (GP), e um outro grupo de meninas que realizaram aulas de Ballet Clássico que também foram ministradas por mim, mas por meio de vídeo, denominado grupo vídeo (GV). Ambos os grupos realizaram aulas no mesmo dia, porém em horários diferentes e com os mesmos exercícios. Foram quatro semanas de aulas, duas vezes por semana, com duração de uma hora e, após essas aulas, as voluntárias foram submetidas a um teste prático para poder comparar os dois métodos de ensino-aprendizagem. Dessa forma, os resultados obtidos na análise dos dados propiciaram concluir que as estudantes que realizaram aula presencial com o professor (GP) tiveram desempenho superior na execução dos exercícios quando comparadas com as alunas que realizaram as aulas por intermédio do vídeo (GV). Assim sendo, é possível afirmar que o contato do professor com as estudantes, durante as quatro semanas, foi de suma importância para que essa diferença entre os grupos fosse tão grande, o que demonstra que a intervenção do profissional qualificado é de grande relevância, sendo elemento indispensável no processo ensino-aprendizagem, seja em aulas de dança, como em qualquer outra modalidade esportiva ou temática da cultura corporal de movimento humano.

A formação continuada tornou-se, dessa maneira, uma extensão natural da minha trajetória. Participei de cursos de aperfeiçoamento, oficinas, palestras que me permitiram explorar outras dimensões da prática pedagógica. Nessas formações, percebi que o aprendizado não se encerra na sala de aula, mas se renova continuamente nas experiências, nos encontros e nas vivências artísticas.

Com o tempo, a formação continuada tornou-se um espaço de reconstrução. Cursos, oficinas e encontros com outros educadores e artistas ampliaram o meu olhar sobre a docência. Descobri que aprender é também desaprender: soltar antigas certezas para dar lugar a novas percepções.

Desse modo, a formação continuada formal acontecia duas vezes por ano, propostas pela instituição em que trabalho, porém, com temáticas nem sempre diretamente relacionadas à área de atuação. São momentos de formação que contemplam o coletivo, abordando temas gerais da educação, da convivência escolar e da prática pedagógica em sentido amplo. Ainda assim, percebo

esses encontros como oportunidades de diálogo, de troca de experiências e de reflexão sobre o fazer docente. Mesmo quando os conteúdos não estão ligados diretamente à dança, consigo entrelaçar os aprendizados com a minha prática, buscando compreender como cada tema pode contribuir para uma atuação mais integrada.

Reconheço que nem sempre os conteúdos propostos pela instituição alcançam a especificidade da arte e da dança, mas compreendo que o desafio do educador é justamente tecer sentidos a partir do que é oferecido, construindo pontes entre o que se aprende e o que se vive no cotidiano da sala de aula. Ademais, quando é possível que se traga algum profissional da área, a proposta formativa, geralmente, caminha pelas abordagens técnicas para chegar a uma perfeita execução dos movimentos.

Livros? As leituras sempre foram relacionadas às técnicas na formação e relacionadas à técnica da minha área de atuação. Matérias publicadas? Foram as que me propus a escrever relacionadas à dança e, muitas vezes, fui impedida de publicar porque não poderia conter a minha autoria individual, mas seria preciso contemplar todas as professoras da área da dança da escola.

A segunda pós-graduação, em Gestão Escolar: Direção, Coordenação e Supervisão Educacional veio para somar, ampliando o meu olhar sobre o funcionamento da escola e o papel de cada profissional no processo educativo. Essa formação possibilitou-me compreender a educação para além da sala de aula, alcançando as dimensões organizacionais, políticas e humanas que sustentam o cotidiano escolar.

Percebi que a gestão não se resume à administração de recursos ou ao cumprimento de normas, mas envolve essencialmente relações humanas, escuta sensível e decisões racionais que afetam a vida de toda a comunidade escolar. Nesse percurso, aprendi que o gestor é também um educador, alguém que precisa unir o cuidado com o outro à capacidade de análise crítica, articulando emoção e razão, sensibilidade e técnica — aspectos fundamentais para uma formação integral.

Durante a segunda pós-graduação, tive contato com o Mestrado Profissional em Educação. Esse encontro não aconteceu por acaso — foi fruto de um percurso de amadurecimento, de inquietações e de uma busca constante por compreender mais profundamente o sentido do meu fazer docente. A cada módulo da pós, a cada leitura e discussão sobre o papel da escola, sentia crescer em mim o desejo de ampliar a reflexão sobre a formação humana e sobre as possibilidades pedagógicas que a arte, especialmente, a dança, poderia oferecer à educação.

O contato com o Mestrado representou um chamado para investigar a própria prática, revisita-la e transformá-la. Entendi que a pesquisa em educação não é apenas um exercício acadêmico, mas um ato de autoconhecimento e compromisso ético com o mundo. Sendo assim, nesse contexto, percebi a importância de olhar para a minha trajetória não apenas como uma sequência de cursos, mas como um processo contínuo de formação — formar-se e transformar-se.

O Mestrado instigou-me a pensar o corpo como território de saberes e a dança como linguagem. A pesquisa, neste sentido, tornou-se um espaço de escuta e diálogo entre experiência e reflexão, entre o que se sente e o que se compreende. Descobri que o conhecimento é construído também pela via da experiência.

Percebo que a minha trajetória formativa é feita de camadas: o aprendizado técnico, o estudo teórico, a busca pelo meu espaço e a busca constante por significar o que vivo. A dança, nesse percurso, não foi apenas objeto de estudo, mas companheira e espelho. Nela, encontrei um modo de estar no mundo — entre o pensar e o sentir, entre o ensinar e o aprender, entre o eu que fui e o eu que ainda posso me tornar.

Aqui, deixo um convite aos colegas da dança: que possamos, para além das técnicas e dos métodos de ensino, buscar uma formação que nos permita aprofundar a dimensão estética que atravessa o corpo, o gesto e o sentido do movimento. Senti, ao longo da minha própria trajetória, que a formação inicial, muitas vezes, não alcança a sensibilidade necessária para compreender a dança, ficamos restritos ao fazer técnico, às metodologias, às sequências e aos nomes dos passos.

O que faltou em minha formação, e que hoje reconheço como essencial, foi justamente essa abertura ao olhar estético, à leitura sensível do corpo do outro, às relações que se constroem entre sentir, perceber e criar. Recomendo, portanto, que continuemos buscando espaços de estudo que ampliem esse horizonte. É nesse transbordar, para além da técnica, que se fortalece uma docência da dança mais humana, mais consciente e mais afinada com a potência do sensível.

Que assim seja querido universo.

Erechim/RS, novembro de 2025.

Ao ler e reler a carta uma série de vezes, analisando os dados à luz dos objetivos estabelecidos para este estudo, alguns pontos para a problematização sobressaem-se. Selecionar alguns temas para tematização e aprofundamento em detrimento de outros não significa considerá-los os únicos pontos importantes da carta, significa, em certa medida, que tais assuntos fazem mais sentido de serem analisados, neste momento, considerando a problemática e os objetivos propostos para a pesquisa. Nessa direção, para estruturação desse tópico, a análise é iniciada com um

elemento comum na trajetória de pessoas que trabalham com dança: a relação com a dança iniciada ainda na infância. No caso em tela, foi selecionado um trecho da carta que explicita a situação:

[...] o que me chamava atenção eram os espaços relacionados às danças. Desde os sete anos de idade dançava, num primeiro momento em um Centro de Tradições Gaúchas (CTG) mantido pela escola em que frequentava a educação infantil, sendo que no mesmo período, os meus pais proporcionaram-me aulas de dança, uma dança para além dos muros da escola, foi quando passei a frequentar aulas de Ballet Clássico, em uma Escola de Artes da cidade em que residia. (Carta Pedagógica 1, 2025).

A passagem do trecho da carta evidencia, de modo sensível e narrativo, a centralidade da dança como eixo estruturante da trajetória formativa desde a infância, revelando que o vínculo com essa linguagem (área) antecedeu qualquer escolha profissional ou acadêmica formal. Ao situar o início da experiência dançante aos sete anos de idade, em contextos distintos — o espaço escolar, por meio do CTG, e o espaço não escolar, com o Ballet Clássico em uma Escola de Artes —, a narrativa aponta para uma formação plural, atravessada por diferentes matrizes culturais, estéticas e pedagógicas. Esse dado é relevante, porque demonstra que a constituição do sujeito dançante acontece na articulação entre tradição e técnica, cultura popular e dança erudita, educação institucional e experiências formativas ampliadas.

Ademais, a passagem destacada revela a importância das condições familiares e sociais no acesso às práticas artísticas, evidenciando que a formação estética não ocorre de maneira isolada, mas é mediada por escolhas, incentivos e possibilidades concretas. O “chamado” para a dança não aparece apenas como interesse momentâneo, mas como uma experiência reiterada e sustentada no tempo, que vai se aprofundando à medida que novos espaços e linguagens são incorporados. Neste sentido, a dança apresenta-se não apenas como atividade extracurricular, mas como experiência fundante de subjetivação, contribuindo para a construção de um modo de estar no mundo.

Do ponto de vista formativo, a narrativa explicitada na carta permite compreender que a identidade docente em dança começa a ser tecida muito antes da formação inicial universitária, a partir de vivências corporais significativas que produzem sentidos, afetos e pertencimentos. A coexistência entre o CTG e o Ballet Clássico também antecipa tensões e diálogos que atravessarão a prática pedagógica futura, como a relação entre técnica, tradição, estética e cultura. A passagem, dessa forma, expressa um processo de autoformação em que o corpo vivido, desde a infância, torna-se arquivo de experiências, saberes e memórias que, posteriormente, desdobram-se na escolha profissional e na constituição do ser professora de dança.

A passagem, ademais, revela um aspecto fundamental da formação estética e identitária em dança ao evidenciar que a conexão com a linguagem corporal emerge muito antes da formação

formal: ela inicia-se na infância e desenvolve-se em diferentes contextos culturais e institucionais. Essa formação precoce, vivida, inicialmente, em um CTG e aprofundada, posteriormente, no estudo do Ballet Clássico, aponta para uma construção de identidade por meio da dança que não se limita aos espaços formais de ensino, mas se estende às experiências corporais e culturais significativas. Esse processo dialoga com a perspectiva fenomenológica, segundo a qual o corpo vivido é constitutivo do sujeito no mundo: a experiência sensível do movimento desde cedo mobiliza a relação do indivíduo com o entorno, contribuindo para a formação de um corpo que sente, pensa e expressa-se (Merleau-Ponty, 2008).

A dimensão cultural da formação em dança também pode ser associada ao papel formativo das práticas artísticas em contextos sociais, conforme estudos que ressaltam o potencial da dança como mediação cultural e produção de identidade. A dança enquanto prática educativa favorece vínculos sociais e culturais, estimulando o reconhecimento de tradições, repertórios comunitários e múltiplas formas de expressão corporal. Esse diálogo entre experiências culturais e estéticas sustenta a noção de que a formação em dança não é apenas uma aprendizagem técnica, mas um processo de construção identitária e cultural, que é ancorado na experiência vivida desde os primeiros anos de vida (Bittencourt; Steil; Franklin, 2021).

Por fim, a presença persistente da dança na trajetória narrada — desde os espaços escolares comunitários até a Escola de Artes — tensiona uma visão limitada da educação formal ao propor que a formação estética dá-se em múltiplos lugares de experiência. Tal compreensão aponta para uma educação em dança que reconhece a importância das trajetórias corporais anteriores ao ingresso institucional, deslocando a ênfase da técnica isolada para uma formação que integra sensibilidade, cultura e identidade, sendo consistentes com os princípios de uma educação estética mais ampla e integrada.

A segunda temática, que emerge na carta pedagógica e que é pertinente de problematização, trata da paixão pela dança. A mesma paixão, que, em boa medida, conduziu para a formação e atuação profissional na área da dança, está relacionada, conforme podemos observar na carta pedagógica, com a dimensão técnico instrumental da dança e não, necessariamente, com a dimensão estética (pelo menos não conscientemente), conforme tensionado ao longo desta dissertação. Essa premissa pode ser representada pelo seguinte excerto:

[...] essa paixão vinha da técnica, que era o ponto de partida e, muitas vezes, o de chegada. O corpo precisava dominar o movimento, alcançar a forma exata, corresponder ao modelo, que ainda tinha padrões pré-estabelecidos. Nessa etapa, fui moldada pelo rigor, pela busca da precisão e da performance. Havia encantamento, mas também inquietação (Carta Pedagógica 1, 2025).

A passagem mostra um momento formativo marcado pela centralidade da técnica como eixo estruturante da experiência com a dança. Ao afirmar que a paixão “vinha da técnica” e que esta era, muitas vezes, “o ponto de partida e o de chegada”, o trecho revela uma compreensão da dança fortemente ancorada em modelos normativos, nos quais o corpo é convocado a dominar movimentos, alcançar formas exatas e corresponder a padrões previamente estabelecidos. Trata-se de uma lógica formativa que privilegia o rigor, a precisão e a performance, produzindo um corpo disciplinado e treinado para atender a expectativas externas.

Além disso, é determinante destacar que a análise do excerto referido não se limita a uma adesão acrítica a esse modelo. A presença da “inquietação” indica a emergência de tensões internas no processo formativo, sinalizando que, embora houvesse encantamento e identificação com a técnica, algo começava a ser questionado. Esse movimento revela um ponto de inflexão importante: a técnica, ao mesmo tempo em que forma e estrutura, também pode limitar quando se torna fim em si mesma. Assim compreendido, o trecho aponta para o início de uma tomada de consciência sobre os limites de uma formação centrada exclusivamente na performance, abrindo espaço para a problematização do corpo moldado e para a busca de outras dimensões da dança, como a expressividade, a criação e a experiência estética mais ampla.

Autores que problematizam esse foco estritamente técnico, como é o caso de Marani e Sborquia (2022), reiteram que a dança não se reduz à reprodução fiel de modelos; ela emerge como prática estética, cuja força educativa está na capacidade de integrar técnica, criatividade e sensibilidade. Nessas perspectivas, o corpo em dança é visto como um agente de conhecimento que articula aspectos motores e expressivos, e que não se limita à mera correção gestual, mas amplia significados por meio da vivência corporal e da criação artística.

Podemos conjecturar ainda que o trecho referido destaca uma experiência formativa em que a técnica funcionou como princípio organizador do aprendizado, tornando-se, simultaneamente, ponto de partida e de chegada. Essa percepção dialoga com reflexões críticas sobre os modos hegemônicos de ensinar dança, especialmente, quando a técnica — entendida como domínio de formas preestabelecidas — tende a ser colocada como fim e não como meio de desenvolvimento artístico. Conforme apontado por Trevisan et al., (2016), a expressão criativa, muitas vezes, é subvalorizada em cursos técnicos que privilegiam aspectos codificados e repetitivos da técnica corporal, em detrimento da apropriação individual e estética do movimento.

A problematização desse foco estritamente técnico reforça que a dança não se reduz à reprodução fiel de modelos; ela emerge como prática estética cuja força educativa está na capacidade de integrar técnica, criatividade e sensibilidade. Nessas perspectivas, o corpo em dança é visto como um agente de conhecimento que articula aspectos motores e expressivos, e que não se

limita à mera correção gestual, mas amplia significados por meio da vivência corporal e da criação artística (Marani; Sborquia, 2022).

Além disso, Marani e Miranda (2021) ressaltam que a dimensão estética da educação em dança não deve ser pensada apenas como aperfeiçoamento técnico, mas como forma de unir sensibilidade e reflexão crítica. A educação estética por meio da dança, adotada essa ótica, contribui para superar um paradigma dualista entre técnica e expressão, promovendo experiências que mobilizam tanto a razão quanto a sensibilidade corporificada — oferecendo, assim, um ambiente propício para a construção de sentidos pessoais e coletivos.

Essa tensão pode ser compreendida à luz de Schiller (2008), ao problematizar a cisão entre o sensível e o racional na formação humana. Para o autor, uma educação que privilegia apenas a forma, a disciplina e o controle — em detrimento da experiência sensível — contribui para uma formação fragmentada do sujeito. No contexto da dança, a ênfase exclusiva na técnica aproxima-se do que o autor denomina impulso formal, que, quando não equilibrado pelo impulso sensível, empobrece a experiência estética e restringe a liberdade criadora. A inquietação presente na narrativa pode ser interpretada como a ausência desse equilíbrio, no qual a técnica deixa de ser meio e passa a constituir-se como fim em si mesma.

Duarte Jr. (2010) aprofunda essa discussão ao afirmar que a educação estética é também educação do sensível, compreendida como refinamento da percepção, ampliação da escuta e aprofundamento da relação corpo-mundo. Ao ser moldado por padrões rígidos e modelos predefinidos, o corpo aprende a responder com exatidão, mas corre o risco de silenciar a sua dimensão perceptiva, afetiva e reflexiva. No entanto, como aponta o autor, a experiência estética não se opõe à razão; ao contrário, ela complementa-a, pois o conhecimento sensível antecede e sustenta os processos racionais. Assim, a formação técnica, quando dissociada da experiência estética, tende a produzir corpos eficientes, porém pouco reflexivos sobre o sentido do que fazem.

Neste sentido, o excerto da carta traz um momento importante de tomada de consciência formativa: o reconhecimento de que a técnica, embora fundamental, não esgota a experiência da dança. A inquietação mencionada pode ser compreendida como o início de um deslocamento epistemológico e pedagógico, no qual a dança passa a ser pensada não apenas como reprodução de formas, mas como linguagem, experiência e produção de sentido. Tal movimento dialoga diretamente com a educação estética defendida por Schiller (2008) e Duarte Jr. (2010), que compreendem o ser humano como uma totalidade indissociável entre corpo, razão, sensibilidade e cultura.

Assim, a passagem da carta aqui analisada expressa não apenas uma memória individual, mas uma possível fragilidade formativa recorrente tanto na educação em dança, quanto nos

processos formativos formais para ensinar a dança: a necessidade de superar uma lógica exclusivamente técnico-instrumental para construir práticas pedagógicas que integrem rigor técnico, experiência estética, reflexão crítica e criação. É nesse entrelaçamento que a dança pode cumprir plenamente o seu papel educativo, formativo e humanizador.

A terceira temática emerge dos processos de formação inicial e continuada, esclarecendo como esses percursos formativos constituem, tensionam e, muitas vezes, redefinem a identidade docente na dança, ao articular saberes técnicos, experiências estéticas, vivências corporais e reflexões pedagógicas que se constroem ao longo do tempo e em diferentes contextos educativos. Destacamos, pois, o seguinte trecho:

Após concluir a graduação, iniciei um novo ciclo de descobertas e amadurecimento profissional. [...] Já trabalhando com a área da dança, iniciei a pós-graduação em Educação Física, Exercício Físico e Treinamento Esportivo, que trouxe mais conhecimento e em que tive o privilégio de abordar como título do meu trabalho: “Significados e Influências da presença do Professor como mediador no processo ensino-aprendizagem do Ballet Clássico” (Carta Pedagógica 1, 2025).

A passagem mostra um momento de transição e aprofundamento na trajetória formativa, no qual a formação inicial deixa de ser compreendida como ponto de chegada e passa a ser tomada como base para novos deslocamentos profissionais e epistemológicos. Ao afirmar o “início de um novo ciclo de descobertas e amadurecimento” (Carta Pedagógica 1, 2025), a narrativa expressa a compreensão da docência como processo contínuo, marcado pela necessidade de ampliar repertórios teóricos e metodológicos a partir das demandas concretas da prática pedagógica em dança.

A escolha por uma pós-graduação na área da Educação Física, Exercício Físico e Treinamento Esportivo aponta para um movimento de diálogo interdisciplinar, no qual os saberes do corpo, do movimento e do treinamento passam a ser ressignificados a partir da experiência com o ensino do Ballet Clássico. Nesse percurso, cabe referir a centralidade atribuída à figura do professor como mediador do processo ensino-aprendizagem, deslocando o foco exclusivo da técnica para a relação pedagógica, para a escuta sensível e para os significados que se produzem no encontro entre docente, estudante e dança. Tal escolha temática evidencia uma inquietação formativa que busca compreender não apenas o “como ensinar”, mas “como se aprende” e “quem ensina”, reforçando a compreensão do professor de dança como sujeito ativo na construção de experiências formativas, estéticas e educativas.

Ainda no campo da formação docente, Tardif (2014) contribui ao destacar que os saberes do professor são construídos na articulação entre formação acadêmica, experiências profissionais e

trajetórias pessoais. A temática da pós-graduação, voltada à presença do professor como mediador, demonstra exatamente esse movimento de reflexão sobre a prática, no qual o fazer pedagógico passa a ser objeto de investigação, produzindo novos saberes sobre o ensinar dança.

Marques (2010) problematiza o ensino do Ballet e de outras técnicas quando centrado apenas na reprodução de modelos, defendendo uma prática pedagógica em que o professor atua como mediador de processos criativos, críticos e expressivos. Para a autora, ensinar dança implica criar situações de aprendizagem que articulem técnica, expressão, contexto e reflexão, o que dialoga diretamente com a preocupação expressa no excerto destacado.

Na mesma direção, Vianna (2005) enfatiza que o papel do professor não é moldar corpos a partir de padrões rígidos, mas favorecer processos de escuta, consciência corporal e autonomia. A mediação pedagógica, neste sentido, implica respeitar singularidades e compreender o corpo como lugar de experiência, não o fazendo apenas como instrumento de execução técnica.

Duarte Jr. (2010) contribui ao situar a mediação docente no âmbito da educação estética, afirmando que o professor é aquele que possibilita encontros sensíveis com o conhecimento. Sendo assim, a passagem da carta dialoga com um conjunto de autores que compreendem a formação continuada como espaço de amadurecimento profissional, no qual o professor de dança passa a investigar a sua própria prática, reconhecendo-se como mediador de experiências estéticas, corporais e educativas.

O trecho a seguir salienta a importância da continuidade na formação:

O contato com o Mestrado representou um chamado para investigar a própria prática, revisita-la e transformá-la. Entendi que a pesquisa em educação não é apenas um exercício acadêmico, mas um ato de autoconhecimento e compromisso ético com o mundo. Sendo assim, nesse contexto, percebi a importância de olhar para a minha trajetória não apenas como uma sequência de cursos, mas como um processo contínuo de formação — formar-se e transformar-se (Carta Pedagógica 1, 2025).

Essa perspectiva está em acordo com concepções contemporâneas da educação e da dança que reconhecem o corpo como instância epistemológica, isto é, como lugar legítimo de produção de sentidos, saberes e aprendizagens. Ao afirmar que o mestrado instigou esse olhar, a narrativa revela o papel da formação *stricto sensu* como espaço de ampliação teórica e sensível, capaz de tensionar concepções anteriores e provocar novas formas de compreender o ensino da dança.

Quando, na carta, a autora afirma que passa a compreender a dança como linguagem, fica evidenciada uma aproximação da defesa da dança como forma de expressão simbólica e comunicativa, que articula pensamento, sensibilidade e cultura. A dança deixa de ser apenas execução de movimentos e passa a ser entendida como linguagem estética, capaz de dizer do mundo,

do sujeito e de suas experiências. Neste sentido, o corpo que dança comunica, interpreta e produz sentidos, reafirmando a dimensão educativa da dança, para além do domínio técnico.

A pesquisa em tela, apresentada como espaço de escuta e diálogo entre experiência e reflexão, revela um entendimento da investigação como processo formativo. Não se trata apenas de pesquisar sobre a prática, mas de pesquisar com a prática e a partir dela. Esse movimento aproxima-se das abordagens (auto)biográficas e da pesquisa-formação, nas quais a experiência vivida torna-se matéria de reflexão crítica e produção de conhecimento. O diálogo entre o que se sente e o que se compreende aponta para a integração entre razão e sensibilidade, rompendo com dicotomias tradicionais que separam corpo e mente, teoria e prática.

Ao afirmar que o conhecimento é construído/produzido também pela via da experiência, a passagem reforça uma concepção de saber que reconhece o vivido como fonte legítima de aprendizagem. A experiência, nesse contexto, não é algo espontâneo ou meramente subjetivo, mas um processo que, ao ser refletido, narrado e problematizado, transforma-se em conhecimento. Assim posto, a narrativa apresenta um amadurecimento epistemológico e pedagógico, no qual o mestrado atua como dispositivo de autoformação, ampliando o entendimento do corpo, da dança e do próprio fazer docente.

Para Larrosa (2014), a experiência é aquilo que nos acontece e nos transforma, desde que haja tempo, atenção e abertura para escutá-la. Ao narrar que a pesquisa tornou-se um lugar de diálogo entre experiência e reflexão, a professora revela exatamente esse movimento de interrupção do automatismo e de produção de sentido a partir do vivido. O conhecimento, nesse caso, não nasce apenas da acumulação de informações, mas da elaboração reflexiva da experiência, o que o autor denomina como saber da experiência.

A afirmação de que a dança passa a ser compreendida como linguagem encontra ressonância em Marques (2010), que defende a dança como área de conhecimento, linguagem artística e prática cultural. Para a autora, ensinar dança implica trabalhar com criação, interpretação e reflexão, reconhecendo o corpo como produtor de discursos e significados. Essa perspectiva desloca o ensino da dança de um modelo exclusivamente técnico para uma abordagem estética e pedagógica, em que o corpo comunica, interpreta e posiciona-se no mundo.

A integração entre sensibilidade e razão, evidenciada no trecho destacado, igualmente, dialoga com Duarte Jr. (2010), ao afirmar que o conhecimento não se constrói apenas por vias racionais, mas também pela experiência estética. Para o autor, a educação sensível é fundamental para ampliar a compreensão do mundo, pois envolve percepção, emoção e imaginação. Quando a carta pedagógica reconhece que o conhecimento constrói-se também pela experiência, reafirma-se a

importância da dimensão estética como constitutiva dos processos formativos, especialmente no campo da dança.

Essa mesma articulação pode ser aprofundada a partir de Schiller (2008), que defende, em *A educação estética do homem*, que a formação humana plena só ocorre quando razão e sensibilidade caminham juntas. A dança, enquanto experiência estética, possibilita esse equilíbrio, pois mobiliza o sentir, o pensar e o agir de forma integrada. A passagem mencionada revela esse movimento ao reconhecer que o mestrado permitiu compreender a dança não apenas como técnica, mas como experiência formativa que articula emoção, reflexão e conhecimento.

Por fim, a noção de conhecimento construído pela experiência também se aproxima de Tardif (2014), ao reconhecer os saberes docentes como plurais e constituídos ao longo da trajetória profissional. O saber do professor não se limita ao conhecimento acadêmico, mas inclui saberes experienciais, construídos no cotidiano da prática. A narrativa evidencia esse entendimento ao valorizar a pesquisa como espaço de diálogo entre a vivência profissional e a reflexão teórica, fortalecendo a identidade docente e a compreensão da dança como campo de saber.

Em síntese, o trecho destacado e a própria carta pedagógica em sua totalidade expressam um movimento que articula corpo, experiência, sensibilidade e reflexão, dialogando com uma concepção de educação e de dança que reconhece o corpo como lugar de conhecimento, a experiência como fonte de saber e a estética como dimensão fundamental da formação docente e do trabalho pedagógico.

4.2 Carta pedagógica 2 – atuação profissional

A segunda carta pedagógica⁸, igualmente endereçada ao universo da dança, foi construída a partir das memórias e experiências que constituem a trajetória como professora. Nela, buscamos revisitar o percurso profissional desde os primeiros passos na docência até o momento atual, reconhecendo acontecimentos, encontros e contextos que marcaram a atuação profissional, tanto em seus aspectos de potência quanto em suas fragilidades. Nessa perspectiva, segue a carta pedagógica 2.

Querido universo da dança!

Escrevo-te novamente, agora para recordar o caminho trilhado desde o meu primeiro passo como professora de dança até os dias de hoje. Cada experiência, cada estudante e cada espaço de

⁸O detalhamento das orientações para elaboração da segunda carta pedagógica consta no Apêndice A.

ensino deixaram marcas profundas na minha identidade e na minha forma de compreender a educação. Esta carta é, portanto, um convite à memória — àquela que não apenas recorda, mas que também recria o vivido e transforma-o em saber.

Passada a etapa de estudante, embora sempre em contato com a dança, o trabalho iniciava em diferentes contextos: ainda cursando a graduação, nos sábados à tarde, eu dava aula em uma igreja para preparar as meninas para o grupo de dança. Era proposto um trabalho técnico para aprimorar a performance das integrantes nas apresentações, mas, aos poucos, fui percebendo que o desafio ia além da execução correta dos movimentos. Havia a necessidade de compreender o sentido de cada momento, de cada celebração e de cada passagem que seria expressada corporalmente. Assim, o meu trabalho passou a envolver também a criação de coreografias específicas para momentos específicos das apresentações da igreja — coreografias que dialogassem com a mensagem, com o clima espiritual e com a intenção simbólica dos gestos. Nesse processo, descobri que ensinar dança naquele espaço exigia sensibilidade estética, escuta atenta e a capacidade de traduzir, em movimento, aquilo que tocava profundamente a comunidade. Foi um dos primeiros lugares onde compreendi que a dança, quando vinculada à experiência das pessoas, transforma não apenas o palco, mas também os corpos que ali se colocam com entrega e sentido.

Também atuei em escolas de educação infantil, ofertando aulas de Ballet Clássico para crianças de cinco anos, sempre com o intuito de apresentar a iniciação da dança clássica por meio da ludicidade — uma abordagem que respeitava a fase de desenvolvimento das crianças e buscava introduzir, de forma leve e prazerosa, os primeiros fundamentos do Ballet. Paralelamente, ministrava aulas em uma academia para estudantes da mesma faixa etária, onde o trabalho técnico começava a ser mais estruturado, mas sem perder o caráter sensível, imaginativo e exploratório necessário à infância.

Após a formação, ampliei o meu campo de atuação para escolas de educação básica, desenvolvendo a dança escolar como parte do currículo, além de ofertar Ballet Clássico no contra turno escolar em diferentes municípios da região Norte do Rio Grande do Sul. Nesse contexto, compreendi que a dança escolar tinha, como objetivo, não apenas introduzir elementos técnicos, mas promover experiências corporais que ampliavam a percepção, a criatividade, o convívio social e o desenvolvimento expressivo dos estudantes.

Atuei ainda em um Centro de Referência de Assistência Social (CRAS) e em uma escola particular, sendo que cada espaço exigiu uma adaptação cuidadosa entre a dança clássica — mais voltada para o refinamento técnico, a disciplina corporal e a construção de habilidades específicas — e a dança no currículo escolar, que priorizava a formação integral, a autonomia, a sensibilidade e o diálogo entre corpo, cultura e mundo. Esses diferentes cenários formaram um mosaico de

aprendizagens que moldaram a minha identidade docente e ampliaram a minha compreensão sobre os múltiplos sentidos de ensinar dança.

Mais tarde, já em uma Escola de Artes, para a qual prestei concurso e fui nomeada para 20 horas, dei início, de forma mais estruturada, à minha caminhada como professora de dança. A instituição possuía um plano de curso definido, com conteúdos organizados da seguinte forma: o Baby Class era a iniciação à dança clássica e mais onze níveis (Preparatório I, Básico I, Básico II, Básico III, Preparatório II, Preliminar I, Preliminar II, Preliminar III, Intermediário I, Intermediário II e Intermediário III) exigindo que um conjunto de aprendizagens fosse “vencido” a cada etapa. Ao concluir todos os níveis e a prática de ensino, as estudantes estavam aptas a formarem-se no Ballet Clássico. Era um universo novo, cheio de expectativas, formalidades e responsabilidades — e ali percebi que ensinar dança era muito mais do que dominar técnicas: era sustentar um diálogo constante entre corpo, sensibilidade e pedagogia.

Ao iniciar na Escola de Artes, é comum que todos sejam recebidos com um “seja bem-vindo(a)”, como eu fui. No entanto, após esse acolhimento inicial, o professor recém-chegado rapidamente percebe que tudo se move depressa demais: horários, rotinas, nomes, senhas, turmas, demandas e urgências, como se o ritmo daquele espaço estivesse sempre alguns passos à frente do corpo que tenta colocar-se nele. É uma sensação de deslizar entre o encantamento e o estranhamento, entre o desejo de contribuir e a necessidade de se situar.

Quando cheguei à Escola, eu estava motivada, cheia de ideias e com uma vontade enorme de trabalhar, inovar e propor o diferente. Levava comigo o entusiasmo de quem acredita que a dança pode sempre ir além, que pode abrir caminhos e criar outras formas de sentir e aprender. No entanto, percebi logo que esse movimento nem sempre é bem recebido. Alguns colegas, já acostumados a uma zona de conforto construída ao longo dos anos, repetindo as mesmas propostas pedagógicas ano após ano, pareciam incomodados com o meu desejo de mudança. Havia propostas repetidas, dinâmicas engessadas, modos de fazer que se mantinham inalterados — quase como se o tempo não atravessasse aquelas práticas.

A presença de alguém que questiona, que cria, que se inquieta e que busca ampliar as possibilidades da dança, muitas vezes, mexe com estruturas cristalizadas. É como se o novo colocasse energia sobre o que já não se move há muito tempo. E, nesse jogo de tensões, aprendemos não apenas sobre dança, mas sobre convivência, diálogos possíveis e impossíveis e sobre as diferentes maneiras de habitar um mesmo espaço educativo.

Ao olhar para trás, percebo que esses momentos, embora desafiadores, também foram formadores. Eles ensinaram-me que a docência em dança envolve coragem para sustentar a própria visão pedagógica, sensibilidade para compreender os tempos e os limites do coletivo e firmeza para

defender a estética, a criatividade e a invenção como princípios indispensáveis ao trabalho artístico-pedagógico. Cada passo dado — entre acolhimentos e resistências — fez parte da construção da professora que sou hoje.

Na Escola de Artes, hoje completo quinze anos de trabalho. Quando fui nomeada com 20 horas, assumi vários níveis do Ballet Clássico, conforme o plano de curso, pois, a escola tinha essa dinâmica estruturada. Ao iniciar o meu trabalho no mês de abril, as aulas já estavam em andamento, conforme o calendário, e eu fui me adaptando aos moldes em que já estava funcionando. Assim, assumi as turmas, determinadas: Baby Class, Preparatório I, Básico I, Básico II, Básico III, Preparatório II, Preliminar I, Preliminar II, Preliminar III, Intermediário I, Intermediário II e Intermediário III, um curso que, se realizado em todos os níveis, totaliza doze anos e as estudantes saem com o diploma do curso concluído.

No início, confesso que a quantidade de níveis e a complexidade da organização curricular causaram-me certo estranhamento. Era um universo vasto, com demandas distintas para cada faixa etária e etapa técnica. A cada nível, um repertório próprio de movimentos, postura, musicalidade e desafios corporais. Assim, fui percebendo que ensinar Ballet não é apenas conduzir sequências e aprimorar técnica, mas acompanhar um processo de formação contínuo, que respeita ritmos, maturidades, histórias e corpos diferentes. Percebi o quanto a escola carregava uma memória pedagógica construída ao longo dos anos — e entrar nela era, de certo modo, mergulhar numa cultura já existente, sem perder de vista a responsabilidade de contribuir com o meu olhar, a minha sensibilidade e o meu modo de ensinar.

Com o passar do tempo, o que, inicialmente, parecia uma tarefa imensa foi se tornando parte da minha própria constituição profissional. Acompanhar grupos que ingressaram ainda pequenos, ver os seus gestos ganharem precisão, força, delicadeza e sentido, compreender os seus medos, as expectativas e as descobertas — tudo isso transformou a minha prática docente e o meu modo de habitar o espaço educativo. Assim sendo, pouco a pouco, fui entendendo que aqueles níveis não eram apenas etapas técnicas para mim, mas capítulos de um percurso formativo que me atravessava tanto quanto atravessava as estudantes.

Passados os três anos de estágio probatório, que causam um certo temor, fui percebendo que a minha atuação na Escola de Artes não se restringia à transmissão de conteúdos ou ao acompanhamento da evolução técnica das estudantes. A sala de dança tornou-se também um espaço de escuta, acolhimento e criação. Muitas crianças e adolescentes chegavam às aulas trazendo, no corpo, as suas alegrias, mas também os seus conflitos, as suas inseguranças, as suas urgências silenciosas. Em muitas aulas, fui a escuta, ali elas sentiam um espaço de liberdade, de contar as suas inquietações. Em meio a *pliés e tendus*, emergiam conversas, desabafos, inquietações que

ultrapassavam a técnica e revelavam o potencial sensível e humano que a dança convoca, ou seja, a arte da dança como um todo.

Entretanto, nem tudo foi leve ou fácil. Ao longo da trajetória, enfrentei fragilidades que me marcaram profundamente como professora. Há cinco anos atrás, assumi mais uma nomeação de 20 horas, o que ampliou a minha atuação, mas também intensificou responsabilidades, convivências e demandas. Nesse novo arranjo, deparei-me novamente com expectativas fixas e, muitas vezes, rígidas, sobre o que a dança deveria ser dentro das instituições. Em diversos momentos, senti a pressão para seguir exclusivamente um modelo técnico, como se qualquer aproximação estética, investigativa ou criativa representasse uma ruptura indesejada do padrão esperado. Além disso, surgiram desafios relacionados à comparação entre profissionais, à disputa silenciosa por reconhecimento e ao olhar desconfiado que, por vezes, recaía sobre propostas mais ousadas ou inovadoras. Com o tempo, aprendi que ser professora de dança exige coragem para sustentar convicções pedagógicas e, ao mesmo tempo, sensibilidade para dialogar com diferentes visões, sem perder de vista a minha identidade, a minha ética e o sentido que me move na docência.

Apesar desses obstáculos, também vivi momentos de enorme potência. Recordo-me de coreografias construídas coletivamente, em que as estudantes participavam não apenas como executoras, mas como criadoras. Lembro-me das primeiras apresentações em que crianças muito tímidas encontraram, no palco, um lugar de pertencimento e força. Houve também aulas em que exercícios simples, como deslocamentos pelo espaço ou improvisações orientadas, revelaram mundos inteiros sendo descobertos por meio do corpo. Esses momentos ensinaram-me que a dança, quando trabalhada em perspectiva estética, ultrapassa a técnica: torna-se experiência significativa, encontro consigo e com o outro, linguagem que forma e transforma.

Ao observar os trabalhos mais marcantes desenvolvidos ao longo dessa trajetória, percebo pontos comuns que atravessam todos eles: a liberdade de experimentar, o respeito aos diferentes modos de aprender, a valorização do gesto singular, a escuta atenta das necessidades do grupo e o entendimento da dança como produção de sentido — e não apenas como repetição de modelos. São experiências que revelam que a dimensão estética manifesta-se na construção do sensível, mas também na mobilização da razão, da consciência, da imaginação e da crítica. Afinal, formar por meio da dança é formar o ser por inteiro, em sua complexidade e inteireza.

Hoje, ao revisitar esse percurso, compreendo que cada desafio enfrentado, cada deslocamento feito e cada gesto ensinado também me ensinou. O meu corpo docente carrega marcas de todas as minhas estudantes e de todos os espaços que habitei. E é nessa tessitura de memórias, movimentos e sentidos que sigo caminhando — professora, aprendiz, pesquisadora de mim mesma — acreditando que ensinar dança é, antes de tudo, um ato de entrega e de esperança.

Erechim/RS, dezembro de 2025.

A análise da segunda carta pedagógica inaugura um movimento de interpretação voltado à compreensão da trajetória profissional como professora de dança, tomando a narrativa como espaço de reflexão sobre as experiências vividas no exercício da docência. Ao revisitar os caminhos percorridos desde o início da atuação profissional até o momento atual, a carta enfoca como as vivências em diferentes contextos educativos contribuíram para a constituição da identidade docente, como destacada na passagem a seguir:

Esses diferentes cenários formaram um mosaico de aprendizagens que moldaram a minha identidade docente e ampliaram a minha compreensão sobre os múltiplos sentidos de ensinar dança (Carta Pedagógica 2, 2025).

O trecho evidencia a compreensão da formação docente como um processo plural, construído a partir da travessia por diferentes contextos, espaços e experiências educativas. Ao referir-se aos “diferentes cenários” como um “mosaico de aprendizagens”, a narrativa afasta-se de uma concepção linear ou homogênea de formação e reconhece que o tornar-se professora ocorre na articulação entre vivências diversas, muitas vezes, fragmentadas, mas profundamente significativas. Cada contexto contribui com saberes específicos, que, juntos, constituem uma identidade docente em constante construção.

A metáfora do mosaico sugere que a identidade profissional não é dada de antemão, nem resulta exclusivamente da formação inicial, mas se compõe ao longo do tempo, na convivência com múltiplos modos de ensinar, aprender e estar no mundo. Essa compreensão amplia a noção de docência para além do domínio técnico ou metodológico, incorporando dimensões éticas, estéticas, relacionais e políticas que atravessam o cotidiano do trabalho educativo. Ensinar, neste sentido, deixa de ser apenas a transmissão de conteúdos e passa a ser compreendido como uma prática situada, sensível às singularidades de cada contexto. Atuar em distintos contextos educativos — escolas formais, espaços não formais, projetos sociais, academias e instituições culturais — produz atravessamentos estéticos, pedagógicos e políticos que não apenas diversificam práticas, mas reconfiguram o modo de ser professora.

Ao afirmar que esses percursos ampliaram a compreensão sobre os “múltiplos sentidos de ensinar”, o trecho aponta um deslocamento importante na forma de conceber a docência. O ensino é entendido como uma experiência complexa, que envolve escuta, adaptação, diálogo e criação, exigindo por parte da professora a capacidade de transitar entre diferentes realidades e respondê-las de maneira reflexiva. Tal compreensão aproxima-se de uma perspectiva de formação que valoriza a

experiência como fonte de saber, reconhecendo que, no encontro com o outro e com o contexto, o professor constrói conhecimento sobre sua prática.

Nessa ótica, Nóvoa (2009) contribui ao compreender a identidade docente como uma construção processual, produzida na articulação entre trajetórias pessoais, experiências profissionais e contextos institucionais. Para a professora de dança, cada cenário vivido convoca diferentes modos de ensinar, de escutar os corpos e de negociar saberes técnicos, sensíveis e culturais. O mosaico de aprendizagens, portanto, não se constitui por acumulação de experiências, mas por um processo reflexivo que transforma a vivência em saber pedagógico.

A perspectiva da complexidade, proposta por Morin (2000), também contribui para essa análise ao compreender a formação como um processo não linear, tecido por diferentes dimensões do saber. A docência em dança exige lidar com contradições, incertezas e diversidades de corpos, histórias e expectativas. O mosaico de aprendizagens mencionado na carta revela justamente essa tessitura complexa, na qual o ensinar é construído na articulação entre razão e sensibilidade, técnica e criação, planejamento e improvisação.

Pimenta (1999) assinala que os saberes docentes constituem-se na prática refletida, no confronto entre teoria, experiência e contexto. Na dança, esses saberes ganham uma dimensão estética particular, pois se inscrevem no corpo da professora e de estudantes. Assim, a identidade docente molda-se no fazer cotidiano, na escuta dos processos e na capacidade de reinventar o ensino a partir das experiências vividas, conferindo à docência em dança um caráter profundamente formativo, sensível e crítico.

Ao narrar esses percursos, se reconhece que a docência é atravessada pela experiência, pela reflexão e pela sensibilidade estética, elementos que, integrados à razão e à intencionalidade pedagógica, sustentam um modo de ensinar comprometido com a formação integral dos sujeitos e com a dança enquanto linguagem, experiência e produção de sentido.

A segunda temática da carta vem destacar a presença do novo, como sinaliza a passagem posta em relevo:

A presença de alguém que questiona, que cria, que se inquieta e que busca ampliar as possibilidades da dança, muitas vezes, mexe com estruturas cristalizadas. É como se o novo colocasse energia sobre o que já não se move há muito tempo. E, nesse jogo de tensões, aprendemos não apenas sobre dança, mas sobre convivência, diálogos possíveis e impossíveis e sobre as diferentes maneiras de habitar um mesmo espaço educativo (Carta Pedagógica 2, 2025).

O excerto da carta pedagógica evidencia que a docência em dança, quando orientada pela inquietação, pela criação e pelo questionamento, produz deslocamentos nos modos cristalizados de

organização do espaço educativo. A presença do “novo” — entendida aqui não como novidade superficial, mas como atitude crítica e criadora — tensiona práticas estabilizadas, explicitando que o ensino da dança é atravessado por disputas simbólicas, pedagógicas e institucionais. Sob uma perspectiva hermenêutica, tais tensões não são compreendidas como obstáculos a serem superados, mas como manifestações de sentidos em conflito, próprios de contextos educativos vivos e históricos.

Toda prática pedagógica comprometida com a formação crítica do sujeito é, necessariamente, problematizadora, segundo Freire (1996). O ato de questionar rompe com a repetição mecânica de práticas e convoca o diálogo, o que pode gerar resistências em contextos marcados pela acomodação. Assim, o desconforto mencionado na carta expõe não apenas um conflito interpessoal, mas um embate entre diferentes concepções de educação, de arte e de formação.

A afirmação de Josso (2004) permite problematizar a formação para além de uma compreensão linear, técnica ou meramente institucionalizada, deslocando-a para o campo da experiência vivida e significada pelo sujeito. Ao afirmar que a formação é um processo global, contínuo e inacabado, a autora rompe com a ideia de que se formar limita-se à obtenção de diplomas ou à passagem por etapas formais de escolarização. Essa perspectiva tensiona modelos de formação que reduzem o aprender a conteúdos prescritos e metodologias padronizadas, desconsiderando os atravessamentos biográficos, culturais e afetivos que constituem o sujeito ao longo de sua trajetória.

No contexto da docência em dança, essa problematização ganha especial relevância, uma vez que evidencia que a constituição do ser professora não se dá apenas pelo domínio técnico do movimento ou pelo acúmulo de saberes pedagógicos, mas pela interpretação contínua das experiências vividas no corpo, nas relações e nos diferentes espaços educativos. As vivências estéticas, os encontros com estudantes, os conflitos institucionais e as escolhas pedagógicas tornam-se, nessa lógica, dispositivos formativos fundamentais. Sendo assim, a formação deixa de ser algo que acontece “sobre” o sujeito e passa a ser algo que se constrói “com” e “a partir” dele, exigindo um exercício permanente de reflexão, autoria e autoformação.

Ao reconhecer o caráter inacabado da formação, Josso (2004) convida a pensar a docência como um processo em constante devir, no qual aprender, ensinar e formar-se acontecem de maneira entrelaçada. Desse modo, a formação em dança — especialmente, quando pensada em uma perspectiva estética — passa a ser compreendida como um campo de produção de sentido, no qual corpo, experiência e reflexão articulam-se na construção de saberes que não se esgotam, mas se renovam ao longo da vida profissional.

A terceira temática da carta pedagógica emerge não apenas como linguagem artística, mas como campo de escuta e acolhimento. O corpo das estudantes aparece como território de inscrição de experiências que extrapolam o gesto técnico: alegrias, conflitos, inseguranças e silêncios passam a compor o processo pedagógico. Essa compreensão dialoga com o seguinte excerto da carta pedagógica:

A sala de dança tornou-se também um espaço de escuta, acolhimento e criação. Muitas crianças e adolescentes chegavam às aulas trazendo, no corpo, as suas alegrias, mas também os seus conflitos, as suas inseguranças, as suas urgências silenciosas. Em muitas aulas, fui a escuta, ali elas sentiam um espaço de liberdade, de contar as suas inquietações. Em meio a *pliés e tendus*, emergiam conversas, desabafos, inquietações que ultrapassavam a técnica e revelavam o potencial sensível e humano que a dança convoca, ou seja, a arte da dança como um todo (Carta Pedagógica 2, 2025).

A narrativa também explicita o papel ético da professora, que assume a escuta como parte constitutiva de sua prática. Em meio a *pliés e tendus*, as conversas que emergem revelam que a dança opera como mediadora de processos formativos mais amplos, contribuindo para a elaboração de sentidos sobre si e sobre o mundo. Esse aspecto reforça a ideia de que a educação em dança mobiliza o sensível, mas também convoca responsabilidade, cuidado e presença pedagógica. A técnica, longe de ser negada, é atravessada por relações humanas que conferem profundidade e significado ao ato educativo.

Duarte Jr. (2010) contribui para essa problematização ao defender que a educação estética fundamenta-se na ampliação da sensibilidade e na valorização das experiências vividas, não o sendo apenas na aquisição de habilidades instrumentais. Nessa perspectiva, a sala de dança, descrita na carta, representa um espaço educativo no qual o corpo não é apenas objeto de treinamento, mas sujeito de experiências. As alegrias, os conflitos e os silêncios trazidos pelas estudantes revelam que o corpo aprende, sente e comunica para além da técnica, convocando o/a professor/a uma escuta atenta e ética.

A narrativa da carta aproxima-se da perspectiva de Freire (1996) baseada no diálogo ao salientar que, “em meio a *pliés e tendus*”, emergem conversas e desabafos que ultrapassam a técnica. O ato de ensinar dança, portanto, assume um caráter dialógico, no qual professora e estudantes aprendem mutuamente, reconhecendo-se como sujeitos históricos e sensíveis. Essa premissa encontra respaldo, por exemplo, no excerto da carta pedagógica que retrata os aspectos comuns nos trabalhos que marcaram a vida da professora, a saber:

Ao observar os trabalhos mais marcantes desenvolvidos ao longo dessa trajetória, percebo pontos comuns que atravessam todos eles: a liberdade de experimentar, o respeito aos diferentes modos de aprender, a valorização do gesto singular, a escuta atenta das

necessidades do grupo e o entendimento da dança como produção de sentido — e não apenas como repetição de modelos. São experiências que revelam que a dimensão estética manifesta-se na construção do sensível, mas também na mobilização da razão, da consciência, da imaginação e da crítica. Afinal, formar por meio da dança é formar o ser por inteiro, em sua complexidade e inteireza (Carta Pedagógica 2, 2025).

Assim, a carta pedagógica em sua completude expressa que a arte da dança, quando compreendida em sua totalidade, amplia os sentidos de ensinar e aprender. A técnica permanece importante, mas é ressignificada à luz das relações humanas que se estabelecem no espaço educativo. Ensinar dança, nesse contexto, implica assumir a complexidade do humano, reconhecendo o corpo como território de saberes, de afetos e de histórias, assim como a educação estética como possibilidade de formação integral.

4.3 Carta pedagógica 3 – entre limites e possibilidades

A terceira carta pedagógica⁹, também endereçada ao universo da dança, tem como propósito dar visibilidade a aspectos que, embora nem sempre explicitados nas narrativas anteriores, atravessam de modo profundo a atuação como professora de dança, como a valorização profissional, as oportunidades de trabalho, as condições de infraestrutura e os investimentos destinados à área. Ao abordar essas dimensões, buscamos evidenciar como fatores institucionais, sociais e materiais impactam diretamente o fazer docente, interferindo no planejamento, na permanência e na qualidade das práticas pedagógicas, bem como na relação construída com estudantes de diferentes contextos. Trata-se de reconhecer que a docência em dança conforma-se para além da sala de aula, sendo atravessada pelas múltiplas dimensões da vida, pelos processos formativos contínuos e pelas condições concretas que sustentam ou fragilizam o exercício profissional.

Querido universo da dança!

Escrevo-te, novamente, para compartilhar reflexões que atravessam e constituem o meu fazer docente. São aspectos que não cabem apenas em fatos, mas se desdobram em percepções, desafios, ausências, potências e deslocamentos, e que impactam profundamente o meu trabalho com a dança, seja na escola de artes, na escola, em projetos sociais, em academias, em igrejas ou em espaços comunitários.

Ao longo da minha trajetória, compreendi que ser professora de dança no Brasil exige muito mais do que formação técnica e sensibilidade artística: exige uma persistência imensa diante da desvalorização profissional que ainda recai sobre as artes e, especialmente, sobre a dança. Percebo,

⁹O detalhamento das orientações para elaboração da terceira carta pedagógica consta no Apêndice A.

muitas vezes, que a área é tratada como um adendo, um “complemento”, algo que pode ou não existir conforme sobram recursos, horários ou interesse institucional. Isso me coloca, repetidas vezes, na posição de precisar justificar a minha existência profissional, o meu trabalho, o meu conhecimento e a importância da dança como campo formativo essencial.

Ser professora de dança no contexto escolar e extraescolar implica lutar constantemente por reconhecimento: não apenas simbólico, mas material. A desvalorização manifesta-se em baixos salários, vínculos precários, sobrecarga de horas e reconhecimento institucional reduzido. Esses fatores comprometem a qualidade do trabalho e a possibilidade de planejamento a médio prazo. Defender a valorização da profissão é, portanto, condição ética para garantir que a dança ocupe o lugar que merece no projeto educativo — não como entretenimento, mas como saber formador.

Diante dessa necessidade de reafirmar o valor da dança, mesmo estando inserida em uma Escola de Artes — cuja própria missão é levar arte à comunidade — percebo que a legitimação do meu fazer pedagógico ainda precisa ser construída diariamente. Por isso, sinto a necessidade constante de registrar e dar visibilidade aos momentos em que a escola se faz presente em eventos, apresentações, ações públicas e projetos comunitários. Esses registros não servem apenas como memória, mas como prova viva do impacto cultural, social e formativo que a dança promove. Fotografias, vídeos, relatos e pequenos textos tornam-se ferramentas de resistência: mostram à comunidade, às famílias e às gestões que o nosso trabalho transforma trajetórias, sensibiliza crianças e jovens, fortalece vínculos e dá vida aos espaços onde circula.

Registrar é também uma forma de valorizar os estudantes, evidenciando os seus processos e conquistas e, ao mesmo tempo, de reafirmar que a dança não é um detalhe, mas um campo de conhecimento que mobiliza corpo, estética, ética e convivência. É minha maneira de dizer que a dança pulsa, existe e importa.

O início das oportunidades de trabalho, na realidade, revela-se, muitas vezes, instável e fragmentado. No começo da carreira, lembro-me de que era necessário atuar simultaneamente em diferentes instituições — escolas, projetos sociais, academias, igrejas — na tentativa de compor uma carga horária que garantisse tanto experiência quanto sustento. Essa multiplicidade de espaços, embora desgastante, também me ensinou a adaptar linguagens, reorganizar planejamentos, compreender dinâmicas variadas e reconhecer que a dança ocupa lugares muito distintos na vida das pessoas. Cada contexto exigia de mim uma escuta renovada, uma postura e uma constante reinvenção pedagógica, como se, a cada porta aberta, eu precisasse aprender novamente a habitar aquele espaço com o meu corpo, a minha prática e a minha intenção educativa.

A infraestrutura também se impôs como um elemento decisivo. Em alguns espaços, a dança tinha lugar em salas improvisadas, pátios, corredores e espaços onde o chão não dialogava com o

corpo. Em outros, havia melhores condições, mas faltavam materiais básicos como colchonetes, equipamentos de som, barras e espelhos. Mesmo assim, a dança acontecia — reinventada no espaço disponível, reconstruída a cada aula, como quem borda com o tecido que tem. Aprendi que a precariedade não impede o ensino, mas exige criatividade, flexibilidade e, sobretudo, consciência crítica sobre o direito dos estudantes a um ambiente adequado e digno. No entanto, essa adaptação não pode ser naturalizada como rotina. Investir em infraestrutura é investir na saúde corporal dos estudantes, na qualidade do processo formativo e na equidade de acesso às práticas artísticas.

A Escola de Artes onde trabalho, mantida pelo poder público e com longa trajetória na Região Norte do Rio Grande do Sul, possui um histórico de importância social e cultural, mas também convive com desafios estruturais. Embora o compromisso com a arte e a formação seja real, o prédio atual já não comporta adequadamente a demanda crescente de estudantes, professores, funcionários, cursos e atividades. As salas são, muitas vezes, pequenas para o número de turmas, a ventilação e a iluminação são precárias, faltam vestiários adequados, os pisos não estão todos preparados para a prática da dança segura e os equipamentos de apoio — som, espelhos, material pedagógico — são insuficientes ou desgastados. Essa condição impõe limitações visíveis à qualidade do ensino: há restrições às turmas, dificuldade para ensaios coreográficos mais complexos e uma sensação constante de improviso institucional. Apesar disso, a escola segue mantendo viva a sua missão — mas essa continuidade insiste em carregar o peso da precariedade.

Para que o trabalho de formação e expressão artística possa realizar-se com dignidade, é urgente que a promessa de construção de uma nova escola — com infraestrutura compatível à demanda — se concretize. Sem isso, a educação artística ficará sempre à mercê da boa vontade, da criatividade improvisada e da resistência de professores e estudantes.

Entretanto, além dos desafios estruturais, também passei por enfrentamentos mais silenciosos e, por vezes, mais dolorosos, dentro da própria instituição. Houve momentos em que percebi, de forma explícita ou velada, que alguns colegas não acreditavam que eu merecia estar na escola. Seus olhares, comentários e atitudes deixavam transparecer uma espécie de julgamento prévio, como se a minha presença, as minhas competências ou o meu percurso não fossem suficientes para justificar o espaço que eu ocupava. Esses tensionamentos, embora difíceis, ensinaram-me sobre resistência, ética e firmeza: precisei reafirmar diariamente o meu trabalho, a minha dedicação e o meu compromisso com a dança e com os estudantes. Aos poucos, compreendi que a legitimidade não se conquista em discursos, mas na consistência das práticas, na postura profissional e no cuidado cotidiano com o que se ensina e com quem se ensina. Foi nesse processo que aprendi a sustentar o meu lugar — não pela imposição, mas pela coerência entre aquilo que acredito e aquilo que faço.

Em meio a essas condições diversas, a relação com os estudantes tornou-se o fio que une todas as experiências. A dança aproximou-me de crianças, adolescentes, jovens e adultos de diferentes contextos sociais, culturais e afetivos. Cada grupo traz modos particulares de mover-se, de compreender o próprio corpo e de atribuir sentido à dança. Essas diferenças ampliaram a minha escuta e o meu olhar, exigindo que a minha prática pedagógica fosse constantemente reinventada e adaptada às necessidades do coletivo.

Outro aspecto que impacta profundamente a prática docente e que falo não só por mim, mas por todos os profissionais é a interferência das demais dimensões da vida: saúde física e mental, responsabilidades familiares, deslocamentos, precariedade financeira. A docência não opera em caixa estanque: as condições de vida dos docentes reverberam na qualidade das aulas, na paciência, na disponibilidade afetiva e na capacidade de inovação. Reconhecer essa porosidade é essencial para pensar políticas de cuidado, apoio e ações coletivas que venham a reduzir a sobrecarga.

Essas situações, embora desgastantes, também me levaram a revisitar a minha própria identidade docente e a compreender que o ensino da dança não acontece apenas na sala de aula, mas também nas relações que construímos — ou que precisamos reconstruir — dentro da instituição.

Percebi que, para seguir adiante, eu precisaria fortalecer o meu autocuidado, a minha confiança e a minha consciência sobre o valor do meu trabalho. Aprendi a estabelecer limites, a reconhecer minhas conquistas e a não permitir que olhares deslegitimadores apagassem o meu percurso. Com o tempo, entendi que a colegialidade não se dá apenas na convivência, mas na capacidade de sustentar diálogo, respeito e ética mesmo quando esses princípios não retornam na mesma medida. E foi justamente nesses momentos de tensão que reforcei a minha convicção de que pertencço a esse lugar não por concessão de outros, mas pela trajetória que venho construindo com esforço, estudo e compromisso com a arte e com a educação.

Encerrando esta carta, reconheço que a minha trajetória é feita de movimentos que não cessam: avanços, pausas, quedas, retomadas e expansões que tecem, dia após dia, a professora que sigo me tornando. A dança, que sempre foi o meu modo de existir no mundo, também se tornou o meu modo de ensinar, aprender e relacionar-me com as pessoas e com os espaços educativos. Carrego comigo a certeza de que cada desafio enfrentado, cada mão estendida, cada olhar de uma estudante que se reconhece capaz e cada gesto repleto de significado reforçam a importância do caminho que escolhi trilhar. Sigo acreditando que a educação, quando atravessada pela arte, transforma mais profundamente — transforma o corpo, o pensamento e a própria vida. E é com essa convicção que continuo, firme e sensível, escrevendo os meus próximos passos dentro dessa grande coreografia que é a docência.

Erechim/RS, dezembro de 2025.

A análise da terceira carta contempla os aspectos gerais da dança, enfrentados no dia a dia e que estão vinculados, por exemplo, às políticas públicas e, historicamente, situadas em posições periféricas. Um excerto da carta explicita essa problemática:

[...] compreendi que ser professora de dança no Brasil exige muito mais do que formação técnica e sensibilidade artística: exige uma persistência imensa diante da desvalorização profissional que ainda recai sobre as artes e, especialmente, sobre a dança. Percebo, muitas vezes, que a área é tratada como um adendo, um “complemento”, algo que pode ou não existir conforme sobram recursos, horários ou interesse institucional. Isso me coloca, repetidas vezes, na posição de precisar justificar a minha existência profissional, o meu trabalho, o meu conhecimento e a importância da dança como campo formativo essencial (Carta Pedagógica 3, 2025).

Bourdieu (2004) contribui para essa leitura ao discutir como os campos culturais operam segundo lógicas de legitimidade que atribuem maior ou menor capital simbólico a determinadas práticas. A dança, historicamente, situada em posições periféricas no campo educacional, passa a ser tratada como “adendo” ou “complemento”, o que revela a sua frágil posição de reconhecimento institucional e, em alguns contextos, até mesmo social.

A passagem referida problematiza uma condição recorrente no campo das artes e, em especial, da dança: a desvalorização simbólica e institucional que incide sobre o trabalho docente. Ao afirmar que ser professora de dança exige “persistência imensa”, a narrativa desloca a questão do plano individual para o plano estrutural, demonstrando que a docência artística estrutura-se em meio a relações de poder que hierarquizam saberes e marginalizam determinadas áreas do conhecimento.

Barbosa (2010), ao tratar da educação artística no Brasil, aponta que as artes, historicamente, ocuparam um lugar marginal nas políticas educacionais, sendo, frequentemente, compreendidas como atividades recreativas ou complementares, não o sendo como áreas de conhecimento com estatuto epistemológico próprio. Essa leitura dialoga diretamente com a afirmação de que a dança é tratada como um “adendo”, revelando a persistência de uma cultura escolar que hierarquiza saberes e relega as linguagens artísticas a um plano secundário.

Para Larrosa (2002), a experiência educativa envolve aquilo que “nos passa” e transforma, o que aproxima a dança de um campo privilegiado de formação do sensível e da subjetividade, justamente o que é desconsiderado quando ela é vista como supérflua, assim, ao exigir que a professora justifique reiteradamente sua existência profissional, o contexto institucional demonstra dificuldade em reconhecer a dança como experiência formativa plena.

No campo específico da dança, Marques (2010) argumenta que o ensino da dança na escola ainda sofre com a falta de políticas públicas consistentes, de investimentos em formação e de reconhecimento curricular. A autora destaca que a dança é, com recorrência, convocada apenas para eventos comemorativos, apresentações e festividades, o que reforça a sua instrumentalização e esvazia o seu potencial crítico, estético e educativo. Essa constatação intensifica a problematização presente na carta pedagógica, ao mostrar que a necessidade de persistência da professora não decorre de fragilidades individuais, mas de uma estrutura que limita o lugar da dança no sistema educacional.

Arroyo (2001), por sua vez, contribui ao discutir a precarização do trabalho docente e as desigualdades de reconhecimento entre diferentes áreas do conhecimento. Para o autor, a desvalorização profissional não é apenas econômica, mas simbólica, afetando a autoestima docente, a identidade profissional e as possibilidades de permanência qualificada na carreira. Neste sentido, a persistência evocada na citação e na carta pedagógica como um todo pode ser compreendida como um gesto de resistência ética e política frente a um cenário que insiste em negar à dança o lugar de direito na formação humana e escolar.

A segunda temática referida surge para destacar os enfrentamentos realizados pelos professores ao ocupar um lugar profissional, o que não significa apenas cumprir funções ou seguir normas, mas afirmar, com ética e coerência, a importância do seu trabalho e da área de conhecimento.

Percebi que, para seguir adiante, eu precisaria fortalecer o meu autocuidado, a minha confiança e a minha consciência sobre o valor do meu trabalho. Aprendi a estabelecer limites, a reconhecer minhas conquistas e a não permitir que olhares deslegitimadores apagassem o meu percurso. Com o tempo, entendi que a colegialidade não se dá apenas na convivência, mas na capacidade de sustentar diálogo, respeito e ética mesmo quando esses princípios não retornam na mesma medida. E foi justamente nesses momentos de tensão que reforcei a minha convicção de que pertencço a esse lugar não por concessão de outros, mas pela trajetória que venho construindo com esforço, estudo e compromisso com a arte e com a educação (Carta Pedagógica 3, 2025).

Outro aspecto central é a afirmação de pertencimento ao espaço institucional não por concessão de outros, mas pela trajetória construída com esforço e compromisso. Essa formulação desloca o pertencimento de uma lógica de autorização externa para uma lógica de reconhecimento de si, o que tem forte implicação política e formativa. Ao reivindicar o seu lugar a partir da própria história e das escolhas profissionais, a professora rompe com a lógica da subalternização, corriqueiramente, imposta às artes e à dança no contexto educacional, reafirmando a sua presença como direito e não como favor.

O trecho também problematiza as relações interpessoais no espaço escolar, ao destacar que a colegialidade não se reduz à convivência cordial, mas envolve a capacidade de sustentar diálogo, respeito e ética mesmo quando esses princípios não são recíprocos. Isso explicita que o ambiente educativo é atravessado por tensões, disputas simbólicas e jogos de poder que impactam diretamente a constituição do ser professora. Neste sentido, a aprendizagem narrada não se limita ao domínio de conteúdos ou metodologias, mas inclui a construção de posturas éticas, limites pessoais e estratégias de resistência diante de olhares deslegitimadores.

O excerto evidencia ainda que os momentos de tensão, longe de serem apenas fragilidades, tornaram-se experiências formadoras. É justamente no enfrentamento das adversidades que se consolida uma identidade docente mais consciente, crítica e resiliente. A narrativa sugere, assim, que o processo de tornar-se professora de dança é atravessado por conflitos que produzem aprendizagens profundas sobre si, sobre o outro e sobre o próprio sentido da docência, reafirmando a dança não apenas como prática técnica ou estética, mas como campo de formação humana, ética e política.

Do ponto de vista da identidade docente, Nóvoa (2009) afirma que ser professor é um processo de construção contínua, atravessado por experiências, relações institucionais e pela capacidade de atribuir sentido ao próprio percurso. Quando, na carta pedagógica 3 (2025), a professora enfatiza “reconhecer minhas conquistas” e “pertencer a esse lugar pela trajetória construída”, dialogamos com a ideia de que a identidade profissional não é concedida pela instituição, mas construída pelo sujeito em sua história formativa e prática reflexiva. Tardif (2014) também contribui ao afirmar que os saberes docentes são produzidos na experiência e no cotidiano do trabalho, o que legitima o lugar profissional a partir da prática e não apenas de títulos formais.

Já a noção de posicionamento como resistência e afirmação de si pode ser lida à luz de Foucault (2004) e Freire (1996). Foucault (2004) ajuda a compreender que as instituições produzem normas e hierarquias que tentam regular os corpos e os discursos; posicionar-se, neste sentido, é um gesto micropolítico de resistência. Freire (1996), por sua vez, ao tratar da autonomia e da ética na docência, afirma que ensinar exige coragem, compromisso e recusa da acomodação. A carta pedagógica dialoga diretamente com essa perspectiva ao assinalar a necessidade de não naturalizar a deslegitimação e de sustentar convicções pedagógicas como um ato ético e político.

Ademais, a ênfase no autocuidado e na consciência de valor profissional pode ser relacionada às reflexões de Josso (2004) sobre a formação ao longo da vida e a narrativa de si, nas quais a tomada de consciência do próprio percurso fortalece a identidade e a autonomia do sujeito. Igualmente, dialoga com Hooks (2013), ao defender uma pedagogia engajada que inclui o cuidado consigo como parte do compromisso ético com o trabalho educativo. Assim, tanto o excerto da carta,

quanto o seu conteúdo não expressam apenas um relato individual, mas evidenciam processos estruturais de luta por reconhecimento, construção identitária, resistência ética e afirmação profissional, amplamente discutidos na literatura educacional crítica.

A terceira temática, novamente escrita ao universo da dança, enfatiza a vida, a dança e a docência, conforme o trecho:

A dança, que sempre foi o meu modo de existir no mundo, também se tornou o meu modo de ensinar, aprender e relacionar-me com as pessoas e com os espaços educativos. Carrego comigo a certeza de que cada desafio enfrentado, cada mão estendida, cada olhar de uma estudante que se reconhece capaz e cada gesto repleto de significado reforçam a importância do caminho que escolhi trilhar. Sigo acreditando que a educação, quando atravessada pela arte, transforma mais profundamente — transforma o corpo, o pensamento e a própria vida. E é com essa convicção que continuo, firme e sensível, escrevendo os meus próximos passos dentro dessa grande coreografia que é a docência (Carta Pedagógica 3, 2025).

Essa passagem revela a dança não apenas como conteúdo ou técnica, mas como modo de ser, de conhecer e de relacionar-se com o mundo. Ao afirmar que “a dança sempre foi o meu modo de existir no mundo” e que ela se tornou também “modo de ensinar, aprender e relacionar-me”, a narrativa evidencia uma concepção ampliada de educação estética, em que corpo, pensamento e afetividade não se separam. Trata-se de uma visão que rompe com a fragmentação entre razão e sensibilidade, aproximando-se da ideia de formação integral do ser humano, em que o conhecimento não é apenas cognitivo, mas também vivido, sentido e incorporado.

Ao referir-se à docência como “essa grande coreografia”, a passagem destacada mobiliza uma metáfora potente que traduz a prática pedagógica como processo dinâmico, coletivo e inacabado. A professora vê-se como parte de um movimento maior, em que ensinar é também continuar a aprender e a se transformar. A postura de seguir “firme e sensível” indica um equilíbrio entre convicção pedagógica e abertura ao imprevisível, entre consistência ética e disponibilidade ao encontro. Assim, o excerto sintetiza uma concepção de docência em dança como prática estética, relacional e política, em que o corpo, a experiência e a arte tornam-se fundamentos da formação humana e profissional.

A ideia explicitada na carta de que a educação quando atravessada pela arte transforma mais profundamente — transforma o corpo, o pensamento e a própria vida dialoga diretamente com Schiller (2008), ao defender a educação estética como condição para a formação integral do ser humano. Para o autor, no equilíbrio entre o sensível e o racional, o sujeito humaniza-se plenamente. Essa concepção também se articula com Duarte Jr. (2010), ao compreender a educação estética como educação do sensível, que amplia a percepção, refina os sentidos e produz modos mais

complexos de relação com o mundo. A dança, nessa perspectiva, não é apenas expressão corporal, mas um campo de produção de sentidos, valores e formas de existência.

Quando o excerto referido enfatiza o reconhecimento do outro — “cada olhar de uma estudante que se reconhece capaz” —, emerge uma compreensão relacional da docência que encontra guarida em Freire (1996), ao afirmar que ensinar é um ato ético, político e dialógico. Para o autor, a prática educativa acontece no encontro entre sujeitos que aprendem juntos, e a formação constrói-se na escuta, no respeito e no reconhecimento da potência do educando. Essa dimensão relacional também pode ser articulada com Josso (2004), ao tratar dos processos de autoformação e heteroformação, nos quais o sujeito faz-se a partir das experiências vividas e das interações significativas ao longo de sua trajetória.

A representação da docência como “grande coreografia” aproxima-se ainda de concepções contemporâneas que entendem o ensino como prática situada, dinâmica e inacabada. Nóvoa (2009) contribui para essa leitura ao afirmar que a identidade docente constrói-se ao longo da vida, a partir de percursos formativos, escolhas, tensões e experiências concretas. A docência, assim como a dança, é movimento contínuo, feito de ensaios, improvisos, ajustes e reinvenções.

Por fim, ao integrar corpo, pensamento e vida em uma mesma compreensão de educação, a carta pedagógica entra em consonância com os pressupostos de Merleau-Ponty (2008), para quem o corpo é condição de possibilidade do conhecimento e da experiência no mundo. A dança, nesse horizonte fenomenológico, não é apenas um fazer, mas um modo de conhecer e de existir, reforçando a ideia de que a formação atravessada pela arte produz deslocamentos profundos na subjetividade e na maneira de habitar os espaços educativos.

4.4 Cartas Pedagógicas e a triangulação de sentidos: uma abordagem estética

A análise das cartas pedagógicas produzidas no âmbito desta pesquisa evidenciou um conjunto de sentidos que não se organizaram de forma linear, mas se constituíram em uma rede complexa de experiências, reflexões e aprendizagens. A partir da abordagem hermenêutica, compreendemos que cada carta não se limitou à narração de vivências, mas se configurou como espaço de produção de conhecimento, no qual a experiência foi ressignificada à luz da reflexão crítica.

Sob essa compreensão, a triangulação das cartas possibilitou articular diferentes dimensões da docência em dança — corpo, experiência, estética, formação, condições de trabalho e relações

humanas —, organizando-as em uma perspectiva didática capaz de contribuir para a qualificação dos processos formativos em dança.

Neste tópico, buscamos compreender os diálogos estabelecidos entre as cartas, ressaltando continuidades, tensões e deslocamentos na construção dos saberes docentes. Esse movimento permitiu a identificação de três eixos estruturantes que, embora apresentados separadamente para fins analíticos, mostraram-se profundamente interdependentes: corpo, experiência e sensibilidade; ensino da dança como relação e formação estética; e condições concretas da docência e seus atravessamentos institucionais.

A primeira carta pedagógica, em sua totalidade, expressou um movimento que articulou corpo, experiência, sensibilidade e reflexão, dialogando com uma concepção de educação e de dança que reconheceu o corpo como lugar de conhecimento, a experiência como fonte de saber e a estética como dimensão fundamental da formação docente e do trabalho pedagógico. Nesse eixo, evidenciamos que o corpo não foi compreendido como mero instrumento técnico, mas como território de vivências, memórias e significações. Tal compreensão aproxima-se da perspectiva de Freire (1996), ao defender que o conhecimento constrói-se na relação entre sujeito e mundo, mediado pela experiência vivida.

A experiência assumiu centralidade na produção de saberes, não como algo simplesmente vivido, mas como aquilo que, ao ser refletido, produziu conhecimento. A escrita da carta possibilitou um movimento de retorno ao vivido, permitindo à pesquisadora reconhecer marcas, afetos e processos que, muitas vezes, não se apresentaram de forma consciente no momento da ação. Neste sentido, reforça-se a compreensão de Larrosa (2002), ao destacar que a experiência exige tempo, atenção e abertura para que possa, de fato, produzir sentido.

A segunda carta pedagógica revelou que a arte da dança, quando compreendida em sua totalidade, ampliou os sentidos de ensinar e aprender. A técnica permaneceu como dimensão relevante, porém foi ressignificada à luz das relações humanas que se estabeleceram no espaço educativo. Tal deslocamento indicou que o ensino da dança não se restringiu à reprodução de movimentos, mas implicou a construção de experiências significativas, atravessadas por afetos, interações e processos de criação.

Nesse eixo, a análise demonstrou que a dimensão estética não se limitou à apreciação ou à execução técnica, mas se mostrou como experiência relacional e formativa. Ensinar dança passou a significar assumir a complexidade do humano, reconhecendo o corpo como território de saberes, afetos e histórias. Essa compreensão aproxima-se da perspectiva de Schiller (2008), ao conceber a educação estética como um processo que integra sensibilidade e razão, possibilitando a formação integral do sujeito. Para o autor, na experiência estética, o ser humano desenvolve a sua liberdade,

pois, nela, articulam-se o sentir e o pensar, superando dicotomias e promovendo um estado de equilíbrio formativo. Neste sentido, a dança, enquanto experiência estética, favoreceu não apenas a expressão corporal, mas a constituição de sujeitos mais sensíveis, críticos e autônomos.

A terceira carta pedagógica trouxe à tona elementos, frequentemente, secundarizados nas discussões sobre o ensino da dança: as condições concretas da docência. Ao abordar aspectos como valorização profissional, oportunidades de trabalho, infraestrutura e investimentos na área, evidenciamos que a prática pedagógica não se desenvolveu de forma isolada, mas esteve profundamente atravessada por fatores institucionais, sociais e materiais. A triangulação permitiu compreender que os saberes docentes dependem também dessas condições, em consonância com os escritos de Freire (1996), que destaca o caráter histórico e social da prática educativa.

A articulação desse eixo com os anteriores propiciou compreender que os saberes experienciais e a dimensão estética da prática docente não se sustentam exclusivamente na formação individual ou na intencionalidade pedagógica, mas dependem de condições objetivas que possibilitam — ou limitam — o desenvolvimento do trabalho docente. Essa compreensão também encontra reflexão em Freire (1996), ao pontuar que a prática educativa é sempre situada histórica e socialmente, sendo atravessada por relações de poder e condições concretas de existência.

Sob uma perspectiva didática, a articulação entre esses três eixos evidenciou que a docência em dança constituiu-se como uma prática complexa, que exige a integração entre dimensões sensíveis, relacionais e estruturais. A triangulação revelou que não é possível pensar o ensino da dança apenas a partir de conteúdos ou metodologias, sem considerar o corpo que ensina e aprende, as relações que se estabelecem e as condições que sustentam esse processo.

Neste aspecto, a análise possibilitou a identificação de princípios didáticos que emergiram das cartas pedagógicas e que contribuem para a qualificação dos processos educativos em dança. O primeiro princípio refere-se à centralidade da experiência como fundamento do conhecimento, evidenciando que, na articulação entre vivência e reflexão, os saberes docentes constituem-se, conforme problematiza Larrosa (2002).

O segundo princípio refere-se à integração entre técnica e sensibilidade. A análise mostrou que a técnica não foi negada, mas resignificada, passando a ser compreendida como parte de um processo mais amplo, que articula expressão, criação e produção de sentidos. Nessa perspectiva, a técnica deixa de ser um fim em si mesma e torna-se mediadora da experiência estética, permitindo ao sujeito relacionar corpo, emoção e reflexão. Essa compreensão aproxima-se da abordagem de Schiller (2008), que concebe a educação estética como integração entre sensibilidade e razão. Para o autor, é na experiência estética que o ser humano desenvolve a sua liberdade, pois a estética articula o sentir e o pensar, promovendo equilíbrio entre a dimensão sensível e a racional. Assim posto, no

ensino da dança, a técnica, quando mediada pela sensibilidade, não apenas organiza movimentos, mas também transforma a prática pedagógica em espaço de criação, significado e formação integral do sujeito. Além disso, essa perspectiva dialoga com a compreensão de Gadamer (1999) de que o sentido não está dado, mas se constrói na experiência interpretativa, reforçando que a técnica, em conexão com a sensibilidade, torna-se instrumento para a produção de conhecimento e sentido no contexto educativo.

O terceiro princípio refere-se à centralidade da escuta e da relação. As cartas demonstraram que a prática pedagógica em dança construiu-se a partir do encontro com o outro, exigindo abertura, sensibilidade e reconhecimento das singularidades dos estudantes. Tal dimensão reforça a perspectiva de Freire (1996), ao destacar o diálogo como fundamento da prática educativa.

Por fim, a triangulação salientou a necessidade de considerar as condições concretas da prática docente como elemento estruturante do processo educativo. A análise evidenciou que a qualidade do ensino da dança está diretamente relacionada às condições de trabalho, à valorização profissional e às políticas educacionais, reafirmando que a prática pedagógica é indissociável de seu contexto histórico e social.

Dessa forma, a triangulação dos eixos temáticos possibilitou compreender a docência em dança como um campo que articula dimensões estéticas, éticas, formativas e políticas. Mais do que apresentar resultados, este capítulo trouxe a lume um processo de construção de sentidos, no qual a experiência vivida, ao ser interpretada, transformou-se em conhecimento.

Ao colocar em diálogo corpo, experiência, ensino e condições de trabalho, a pesquisa contribui para ampliar o entendimento sobre a formação docente em dança, reafirmando a importância de uma educação estética que reconheça o humano em sua complexidade e integralidade.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa teve como objetivo geral compreender como os saberes experienciais podem contribuir com a qualificação dos processos educativos que possuem como prisma ensinar a dança na perspectiva da educação estética. Para tanto, tomou, como eixo metodológico e analítico, as cartas pedagógicas, compreendidas não apenas como narrativas formativas, mas como espaços de reflexão, produção de conhecimento e autoformação docente. De maneira mais específica, buscamos compreender como os processos formativos — inicial e continuado — potencializaram a qualificação do trabalho docente; identificar os principais elementos que auxiliaram na produção de soluções para problemas específicos surgidos na prática pedagógica; e analisar as dificuldades que emergiram ao longo da atuação profissional e as formas pelas quais foram enfrentadas no cotidiano docente. A análise das três cartas pedagógicas possibilitou aprofundar a compreensão acerca dos modos pelos quais a experiência, quando tematizada e problematizada, torna-se fonte legítima de saber e elemento estruturante da prática pedagógica em dança.

A análise da primeira carta pedagógica, centrada na formação inicial e continuada, evidenciou que os processos formativos foram fundamentais para a constituição de uma docência em dança sensível às dimensões estética, ética e pedagógica. A graduação, as especializações, os cursos, as leituras e, especialmente, a inserção no Mestrado Profissional em Educação, contribuíram para ampliar a compreensão sobre o corpo, a dança e o ensino, deslocando a prática docente de uma perspectiva, predominantemente, técnico-instrumental para uma abordagem que integra razão, sensibilidade, criação e reflexão crítica. Nessa trajetória formativa, os saberes experienciais foram sendo construídos na articulação entre teoria e prática, revelando que a qualificação do trabalho docente não se dá apenas pela acumulação de títulos ou conteúdos, mas pela capacidade de refletir sobre a própria experiência e ressignificá-la continuamente à luz de novos referenciais.

No que se refere ao segundo objetivo específico, a análise da segunda carta pedagógica permitiu identificar os principais elementos que auxiliaram na produção de soluções para problemas específicos surgidos no trabalho pedagógico. Os diferentes contextos de atuação — escolas, projetos sociais, academias, escola de artes — configuraram um campo fecundo de aprendizagens, no qual a professora foi convocada a reinventar estratégias, ajustar metodologias e repensar concepções sobre o ensinar e o aprender dança. Entre esses elementos, destacam-se: a escuta sensível dos estudantes, a abertura ao diálogo, a valorização da criação e da expressividade, a capacidade de articular técnica e sensibilidade e a disposição para aprender com os próprios erros e limites. Esses aspectos mostram que os saberes experienciais manifestam-se como um repertório

prático-reflexivo que permite ao professor produzir respostas contextualizadas e criativas diante das demandas e imprevistos do cotidiano escolar.

Ainda assim, a narrativa revelou que a superação dessas dificuldades ocorreu por meio do fortalecimento do autocuidado, da consciência sobre o valor do próprio trabalho, da busca por formação contínua, da construção de redes de apoio e da afirmação ética e profissional da docência em dança. Tais estratégias configuram saberes experienciais que extrapolam o domínio técnico ou pedagógico, envolvendo também dimensões subjetivas, políticas e institucionais da prática docente.

A terceira carta, ao abordar os limites e as possibilidades da docência em dança — como valorização profissional, infraestrutura, oportunidades de trabalho, investimento na área e relações institucionais — ampliou o olhar para além da dimensão individual da experiência, situando-a em um contexto social, político e cultural mais amplo. Tornou-se visível que os saberes experienciais não se constroem isoladamente, mas são atravessados por condições materiais, simbólicas e institucionais que tanto limitam quanto potencializam a prática docente. Ao refletir sobre a desvalorização das artes, a precariedade de espaços e recursos e a necessidade constante de legitimar a dança como campo formativo, a pesquisa revelou que a educação estética não pode ser pensada dissociada das políticas educacionais, dos investimentos públicos e do reconhecimento social do trabalho docente em dança.

A articulação entre as três cartas pedagógicas propiciou compreender que os saberes experienciais constituem-se como um eixo estruturante da qualificação dos processos educativos em dança na perspectiva da educação estética. Esses saberes não se apresentam como conhecimentos fixos ou prescritivos, mas como construções dinâmicas, situadas e permanentemente ressignificadas na relação entre formação, prática, reflexão e contexto. Ao reconhecer a experiência como fonte legítima de saber, amplia-se a compreensão da docência em dança como prática estética, ética e política, comprometida com a formação integral dos sujeitos.

Dessa forma, ensinar dança na perspectiva da educação estética implica reconhecer o corpo como território de saberes, a arte como dimensão formativa essencial e a experiência como lugar privilegiado de produção de conhecimento. A dança, atravessada pelos saberes experienciais, torna-se não apenas um conteúdo curricular, mas um modo de formar sujeitos mais sensíveis, críticos, criativos e conscientes de si e do mundo.

Por fim, esta pesquisa reafirma a importância de investir em processos formativos que valorizem a experiência docente, promovam tempos e espaços de reflexão sobre o vivido e incentivem a produção de narrativas como dispositivos de autoformação e pesquisa. Compreender como os saberes experienciais contribuem para a qualificação dos processos educativos em dança não se encerra como conclusão definitiva, mas se apresenta como um convite permanente à escuta,

à reflexão e à reinvenção da prática pedagógica. A dança, enquanto linguagem, arte e experiência, permanece como um campo fértil de produção de saberes e de transformação dos modos de ensinar, aprender e existir na educação.

Assim, acertando, errando, aprendendo, estudando e experimentando, seguimos, querido universo!

6. REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, F. de S. **Costuras a muitos corpos para dançar na Educação Infantil**. Formação inicial docente e estágio supervisionado em dança, 2023, 234p. Tese (Doutorado – Programa de Pós-Graduação Educação e Ciências Sociais: Desigualdades e Diferenças) – Faculdade de Educação, São Paulo, 2023. Acesso em: setembro de 2025.
- ALVES, E. K. **Entre Telas e Janelas: um olhar ressignificado para o uso da Videodança como metodologia no ensino-aprendizagem em Dança**. 2022, 165f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba (PR), 2022. Acesso em: junho de 2025.
- ANJOS, K. S. dos A. **Pedagogias do Balé Clássico: por uma pedagogia da sujeira**, 2024, 252p. Tese (Doutorado – Programa de Pós-Graduação, Cultura, Filosofia e História da Educação). Faculdade de Educação – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2024. Acesso em: setembro de 2025.
- ARAUJO, T. L. de. **Pode o ancestral ser contemporâneo?: pedagogias plurais em danças afrocentradas**, 2023, 103f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2023. Acesso em: junho de 2025.
- ARROYO, M. G. **Ofício de mestre: imagens e autoimagens**. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.
- AVELINO, N. **Corpo, cultura e educação: resistências e aprendizagens**. São Paulo: Appris, 2015.
- BARBOSA, A. M. **A imagem no ensino da arte: anos oitenta e novos tempos**. 6. ed. São Paulo: Perspectiva, 2010.
- BLACH, N. D. **Corporificar#5: uma proposta des(e)ducativa em dança**, 2024, 140f. Tese (doutorado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Escola de Belas Artes, Minas Gerais, 2024. Acesso em: setembro de 2025.
- BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução Nº 510, de 7 de abril de 2016**. Trata sobre as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisa em ciências humanas e sociais. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 24 maio 2016. Acesso em: 12 abril 2025.
- BONA B. C. de. **O Gesto Coreográfico como Síntese Criativa entre a Intenção Evocativa e os Elementos Cênicos: A composição em dança com Base na Estética de Lukács**, 2023, 213p. Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis, 2023. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/247632>. Acesso em: setembro de 2025.
- BERTIN, J. **Educação estética**. 2. ed. Lisboa: Livros Horizonte, 1968.
- BITTENCOURT, E. O.; STEIL, I.; FRANKLIN, K. **Dance: a cultural mediation power in school**. Research, Society and Development, 2025.
- BOURDIEU, Pierre. **La distinction: critique sociale du jugement**. Paris: Les Éditions de Minuit, 1979.

BOURDIEU, P. **Os usos sociais da ciência: por uma sociologia clínica do campo científico**. São Paulo: Editora UNESP, 2004.

CANDIDO, T. C. T. **Ballet clássico no Ensino Superior em Artes Cênicas: Bakhtin e Laban em perspectiva dialógica**, 2021, 158f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Paraná. Setor de Educação, Programa de pós-Graduação em Educação. Curitiba – PR, 2021. Acesso em: setembro de 2025.

CASTRO, C. D. da Silva. "**A Categoria é: Queer**" - Pedagogias Culturais Queers em processos (per)formativos de Dança e Educação, 2025. p. 401. Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação. Santa Maria – RS, 2025. Acesso em: setembro de 2025.

CUNHA, M. I. da. **O bom professor e sua prática**. 25. ed. Campinas, SP: Papirus, 2013. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

COLINS, C. S. C. S. **Performar o Encante: saberes do terreiro como articuladores de criação em dança**. 2021, 100f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Artes, Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas, Porto Alegre, BR-RS, 2021.

CHANG, H. **Autoetnografia como método**. Walnut Creek: Left Coast Press, 2008.

DAMÁSIO, A. R. **O erro de Descartes: emoção, razão e o cérebro humano**. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

DEMO, P. **Metodologia do conhecimento científico**. 3. ed. rev. atual. São Paulo: Atlas, 2017.

DEWEY, J. **Arte como experiência**. Tradução de Jefferson Luiz Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 2010. (Obra original de 1934).

DINIZ, Isabel Cristina Vieira Coimbra. **Arte, linguagem, educação, sociedade e ciências da dança: aproximações**. 14º Seminário Internacional Concepções Contemporâneas em Dança CCODA/PRODAEX/EEFFTO/UFGM 2018, v. 4, n.1, julho. ISSN 2358-7512

DISSANAYAKE, E. **Arte e intimidade: como as artes começaram**. Tradução de Luiza Sampaio Amaral. 1. ed. São Paulo: Perspectiva, 2002.

DUARTE JR., J. F. **Educação estética: experiências sensíveis na escola**. Campinas: Autores Associados, 2010.

DUARTE JR., J. F. **A educação dos sentidos: a formação estética da pessoa humana**. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

DUARTE JR, J.F. **O sentido dos sentidos: a educação do sensível**. 4. ed. Curitiba: Criar Edições, 2010.

EISNER, E. W. **The Arts and the Creation of Mind**. New Haven: Yale University Press, 2002.

EISNER, E. W. **As artes e a criação da mente**. Tradução de M. I. Rodrigues. Porto Alegre: Artmed, 2005.

FENSTERSEIFER, P. E. **Linguagem, hermenêutica e atividade epistemológica na Educação Física**. *Movimento*, Porto Alegre, v. 15, n. 4, p. 243–256, out./dez. 2009.

FRANKLIN, K; URIARTE. M. Z. *Revista Ibero-americana de Educação*, vol. 76 [(2018), pp. 111-124.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 20. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. 20. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2004.

FOLCHINI, H. A. **Corpo e cuidado de si: a dança como experiência formativa**. 2020. 80f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, RS, 2020. Acesso em: junho de 2025.

GADAMER, H-G. **Verdade e método**. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

GADAMER, H-G. **Verdade e método I: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica**. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

GONÇALVES, D. **Intergeracional(li)dança: cantos de experiência poéticas em uma perspectiva autoetnográfica**, 2024. 140p. Tese (Doutorado) – Universidade do Estado de Santa Catarina, Centro de Artes, Design e Moda, Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas, Florianópolis, 2024. Acesso em: setembro de 2025.

HEIDEGGER, M. **A caminho da linguagem**. Tradução de Márcia Sá Cavalcante Schuback. 7. ed. Petrópolis; Bragança Paulista: Vozes; Editora Universitária São Francisco, 2015.

HOOKS, B. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. Tradução de Marcelo Macedo. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.

JOSSO, M-C. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

LARROSA, J. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência**. *Revista Brasileira de Educação*, n. 19, p. 20-28, 2002.

LARROSA, J. **Tremores: escritos sobre experiência**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

LIMA, R. C. A. de. **A tradução afrodiaspórica e cultural pelas/nas artes: “A beleza de nossos corpos negros” e outras performances como dispositivos descoloniais e antirracistas dos meu/nossos percurso(s) universitário(s)**, 2021, 324p. Dissertação (Mestrado – Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Comunicação e Expressão, Programa de Pós Graduação em Estudos da Tradução, Florianópolis, 2021. Acesso em: junho de 2025.

LIMA, G. L. **Arte do Mover: Um Olhar da Autoetnografia Sobre Arte, Saude e Educação na Formação de Jovens Bailarinos**. 2024. 119f. Dissertação (Mestrado em Artes da Cena) - Escola de Música e Artes Cênicas, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2024. Acesso em: junho de 2025.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 2. ed. São Paulo: EPU, 2013.

MAFFESOLI, M. **O tempo das tribos: o declínio do individualismo nas sociedades de massa**. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1996.

MARANI, V. H.; SBORQUIA, S. P. **A dança na formação e desenvolvimento profissional em educação física: dimensões ético-estéticas em foco**. Caderno de Educação Física e Esporte, Marechal Cândido Rondon, v. 17, n. 1, p. 265–271, abr. 2019. DOI: 10.36453/2318-5104.2019.v17.n1.p265. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/343324274>. Acesso em: dezembro de 2025.

MARANI, V. H.; MIRANDA, A. C. M. de **Dança e Educação: Dimensões Ético-Estéticas do Corpo**. Pensar a Prática, Goiânia, v. 21, n. 4, 2018. DOI: 10.5216/rpp.v21i4.50211. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/fef/article/view/50211>. Acesso em: novembro de 2025.

MARQUES, I. A. **Ensino de dança hoje: textos e contextos**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MARQUES, I. A. **Dança no contexto: uma proposta para a educação contemporânea**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MARQUES, I. A. **Dança, educação e linguagem**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2016.

MARASCA, M. **Estética**. In: GONZÁLEZ, F. J.; FENSTERSEIFER, P. E. (org.). Dicionário crítico de educação física. 3. ed. rev. e ampl. Ijuí: Ed. Unijuí, 2014. p. 275-277.

MELO, M. T. de. **Poemas dançados: uma leitura antropológica sobre a produção de videodanças no grupo Gaya Dança Contemporânea durante a pandemia Covid-19**. 2021, 147f. Dissertação (Mestrado) – Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Programa de Pós- Graduação em Antropologia Social, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2021. Acesso em: junho de 2025.

MERLEAU-PONTY, M. **Fenomenologia da percepção**. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

MERLEAU-PONTY, M. **O olho e o espírito**. Tradução de Paulo Neves. São Paulo: Cosac Naify, 2013. (Coleção Portátil).

MINAYO, M. C de S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2012.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 2. ed. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2000.

NAGAO, H. H. **Emilie Sugai: dança butô e alteridade**. 2022, 293f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Filosofia, Letras e Filosofia Humana, da Universidade de São Paulo. Departamento de Letras Orientais. Área de concentração: Língua, Literatura e Cultura Japonesa. São Paulo, 2022. Acesso em: junho de 2025.

NÓBREGA, T. P. da; MEDEIROS, R. M. N. **A palavra é gesto:** reflexões estéticas sobre o corpo. Motriz, Rio Claro, v. 15, n. 3, p. 723-728, jul./set. 2009. Disponível em: <https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/motriz/article/view/2322>. Acesso em: abril de 2025.

NÓVOA, A. **Para uma formação de professores construída dentro da profissão.** Revista de Educación, Madrid, Ministerio de Educación, n. 350, p. 203-220, set./dez. 2009. Acesso em: dezembro de 2025.

PADILHA, I. G. **Cenários de dança na rua.** 2021, 96f. Dissertação (Mestrado) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de pós-Graduação em Design. Porto Alegre, 2021. Acesso em: junho de 2025.

PEREIRA, T. I.; BAGNARA, I. C. Um sobrevoo panorâmico sobre a temática produto técnico-tecnológico: os produtos educacionais no PPGPE/UFFS. In: BAGNARA, I. C.; PEREIRA, T. I. (org.). **Produtos educacionais no mestrado profissional em educação:** concepções e experiências. Curitiba: CRV, 2024.

PIMENTA, S. G. **Formação de professores:** identidade e saberes da docência. São Paulo: Cortez, 1999.

ROCHA, C. N. da. **A Dança Negra em São Paulo:** dança afro, carnavais e outros palcos. 138f. Dissertação (Mestrado em Artes) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Instituto de Artes, São Paulo, 2022. Acesso em: junho de 2025.

RODRIGUES, T. **A coreografia da rede:** olhares sobre o projeto Palcos da Cidade no Programa Escola Integrada em Belo Horizonte. 2020, 104f. Dissertação (Mestrado) – Universidade de Minas Gerais, Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional. Belo Horizonte, 2020. Acesso em: junho de 2025.

ROGGENKAMP, C. I. **Concepções de estética na formação de professores em artes visuais, dança, música e teatro.** 2022, 387f. Tese (Doutorado em Educação – Área de Concentração: Educação, Universidade de Ponta Grossa. Ponta Grossa – PR, 2022. Acesso em: setembro de 2025.

SANTIN, S. **Educação estética:** arte e formação humana. Petrópolis: Vozes, 1995.

SERTORI, R. H. V. **Dança, corpo e dor:** experiência estética e experiência política no Thanztheacher de Pina Bausch, 2024, 285f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação Interunidades em Estética e História da Arte da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2024. Acesso em: setembro de 2025.

REZER, R. **O trabalho docente na formação inicial em Educação Física.** Porto Alegre: Orquestra, 2013. 351 p.

RUEDELL, A. **Hermenêutica.** In: GONZÁLEZ, F. J.; FENSTERSEIFER, P. E. (org.). Dicionário crítico de educação física. Ijuí: Editora Unijuí, 2014. p. 349–353.

SANTOS, S. M. da G. C. **Jazz dance:** memórias e histórias negras do Brasil. 2023. 229f. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) - Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Ciências Sociais, Goiânia, 2023. Acesso em: junho 2025.

SCHILLER, F. **A educação estética do homem**: numa série de cartas. 2. ed. São Paulo: Iluminuras, 2008.

SEIRIO, B. P. **Bailarinas orientais e dançarinas do ventre**: um *mejançe* de atuações na cidade de São Paulo, 2021, 235f. Dissertação (Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, 2021. Acesso em: junho de 2025.

SHULMAN, L. S. **Conocimiento y enseñanza**: fundamentos de la nueva reforma. Profesorado. Rev Currículum Form. Prof., v.9, n.2, 2005.

SILVA, G. G. da. **Do rapto da princesa bolachinha a um chá com Clarice Lispector**: aproximações estéticas em processos artísticos no âmbito escolar, 2023, 179f. (Mestrado Profissional em Arte) – Universidade de Brasília, Brasília, 2023. Acesso em: junho 2025.

SILVA, A. B. da. **Dança eira**: o Corpo Feminino Afro-amazônico nas Malandragens e Vadiagens da Capoeira para a Decolonização em Dança Contemporânea, 2023, 304f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Artes, Programa de Pós-Graduação em Artes, Belém, 2023. Acesso em: setembro de 2023.

SILVA, A.F. da. **Entre processos e performances de crianças criando dança arte, corporalidade e experiência na EMEI**, 2023, 200f. Tese (Doutorado – Programa de Pós-Graduação, Cultura, Filosofia e História da Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2023. Acesso em: setembro de 2025.

SILVA, B. De P. M. da. **Corporeituras**: literatura e dança em uma leitura de água viva “Água Viva – para ler com o corpo inteiro”. 2024, 101f. Dissertação (Mestrado em Estudos de Linguagens) - Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Curitiba, 2024. Acesso em: junho 2025.

SILVA, M. S. dos A. **Dançar o mundo petrificado**: a experiência estética e o lugar do inconformismo, 2024, 203f. Tese (Doutorado) Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos. São Carlos – SP. 2024. Acesso em: setembro de 2025.

SILVA, L. P. **Onilé e o Sabejé no Recôncavo da Bahia**: Trânsitos Epistemológicos. 2025, 204f. Tese (Doutorado em Difusão do Conhecimento) – Programa de Pós-Graduação em Difusão do Conhecimento, Salvador, 2025. Acesso em: setembro de 2025.

SILVA, V. L. **Canso, Logo, Danço**: uma composição prática do corpo sobre o reinventar de si, 2024, 85f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2024. Acesso em: junho de 2025.

SOUZA, B. S. S. de. **NOS CAMINHOS DO IMPREVISÍVEL: DANÇAR utopias COM AS CRIANÇAS NOS entre ESPAÇOS DA ESCOLA**. 2024, 131f. Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Instituto de Artes. Campinas, 2024. Acesso em: junho de 2025.

STEIL, I. **Aulas de dança**: mediação cultural, formação estética e artística. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, 2016. Acesso em: abril de 2025.

STEIL, I. **Educação estética e o corpo dançante na escola**. 2021. 156 f. Tese (Doutorado em Educação) — Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, 2021. Acesso em: abril de 2025.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

VIANA, A. C. A. **A obra coreográfica como experiência poética e educativa: uma abordagem fenomenológica**, 2020, 375f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Natal, RN, 2020. Acesso em: setembro de 2025.

VIANNA, K. **A dança**. 3. ed. São Paulo: Summus, 2005.

TREVISAN, P. R. T. da C. et al. **Educação e formação em dança: A inserção da expressão criativa nos cursos técnicos de dança na perspectiva de professores e bailarinos**. Revista Portuguesa de Educação, v. 29, n. 1, p. 185–206, 2016.

APÊNDICE A - ROTEIRO PARA PRODUÇÃO DAS CARTAS PEDAGÓGICAS

CARTA PEDAGÓGICA 1 – FORMAÇÃO ACADÊMICA (INICIAL E CONTINUADA)

Escreva uma narrativa tratando de suas experiências formativas, tanto na formação inicial, quanto na formação continuada, englobando os cursos realizados, os livros da área da dança lidos, os estudos realizados etc. Busque rememorar pontos importantes, que causaram algum tipo de impacto mais marcante, desde o seu processo inicial de formação até o momento atual. Aponte aspectos que você considera limitações e aspectos que você considera potencialidades, decorrentes da formação inicial e continuada, e que considerem, fundamentalmente, os processos pedagógicos da dança em uma perspectiva técnico-instrumental, bem como que possuem relação com a dimensão estética.

CARTA PEDAGÓGICA 2 – ATUAÇÃO PROFISSIONAL

Escreva uma narrativa sobre a sua trajetória como professora de dança. Busque, na memória, desde o início da sua trajetória profissional até o momento, elementos (sejam eles positivos, negativos, de fragilidade, de potencialidade etc.), que impactaram as suas vivências como professora de dança. Com relação às dificuldades/fragilidades percebidas ou encontradas no ensino da dança, aponte os principais problemas que emergiram ao longo da vida profissional e a forma como eles foram enfrentados/resolvidos (mesmo provisoriamente). Com relação aos aspectos de potencialidades, destaque e descreva momentos marcantes, atividades, aulas ou trabalhos realizados que você considera os mais qualificados ou que causaram mais impacto na vida dos estudantes e não na sua própria vida profissional. Apresente pontos comuns encontrados nos trabalhos mais significativos desenvolvidos e que envolvem a dimensão estética.

CARTA PEDAGÓGICA 3 – ENTRE LIMITES E POSSIBILIDADES

Escreva uma narrativa contendo aspectos gerais que não foram citados nas narrativas anteriores, mas que, de alguma forma, contribuem e impactam nas atividades docentes, como a questão da valorização profissional, oportunidades de trabalho, infraestrutura e investimento na área da dança, relação estabelecida com os estudantes de diferentes contextos, influência das demais dimensões da vida na realização do trabalho e de processos formativos, dentre outros aspectos que considerar relevante.

APÊNDICE B – PRODUTO EDUCACIONAL

UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL - UFFS
CAMPUS ERECHIM
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO (PPGPE)

UMA PROPOSTA DE EDUCAÇÃO ESTÉTICA PARA O UNIVERSO DA DANÇA

JACQUELINE MENDES
IVAN CARLOS BAGNARA

Erechim
2026

UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL - UFFS
CAMPUS ERECHIM
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO (PPGPE)

UMA PROPOSTA DE EDUCAÇÃO ESTÉTICA PARA O UNIVERSO DA DANÇA

EXPEDIENTE

Diretor da UFFS *Campus* Erechim-RS

Luís Fernando Santos Corrêa da Silva

Coordenadora Acadêmica da UFFS *Campus* Erechim-RS

Cherlei Marcia Coan

Coordenador do Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação (PPGPE)

Almir Paulo dos Santos

Professor Orientador da Pesquisa

Ivan Carlos Bagnara

Pesquisadora Principal

Jacqueline Mendes

FICHA CATALOGRÁFICA

Erechim
2026

SUMÁRIO

1. APRESENTAÇÃO.....	116
2. BREVES FUNDAMENTOS TEÓRICOS-METODOLÓGICOS.....	118
3. SÍNTESE DOS DADOS DA PESQUISA.....	123
4. CARTA PEDAGÓGICA.....	125
5. SUGESTÕES DE REFERÊNCIAS TEÓRICAS SOBRE A TEMÁTICA.....	129
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	131
5. REFERÊNCIAS.....	132

APRESENTAÇÃO

O presente produto educacional, desenvolvido no âmbito do Mestrado Profissional em Educação, consiste em uma Carta Pedagógica dirigida a professores e professoras de dança, concebida como material com potencial reflexivo voltado ao tensionamento sobre o ensino da dança em uma perspectiva da educação estética. A carta nasce da experiência docente da autora, construída ao longo de sua trajetória na educação formal e não formal, fundamentando-se na compreensão de que a prática pedagógica em dança é atravessada por dimensões técnicas, estéticas, éticas, políticas e formativas, que foram abordadas em três cartas pedagógicas, elaboradas durante a realização da pesquisa intitulada “Dança e Educação Estética: coreografia de uma vida revista em perspectiva de formação e autoformação”.

A escolha da carta como formato do produto educacional inspira-se na tradição freireana das cartas pedagógicas, entendidas como dispositivos de diálogo, escuta e formação, que aproximam teoria e prática e reconhecem a experiência como fonte legítima de produção de conhecimento (Freire, 1996). Ao dirigir-se diretamente aos professores e professoras de dança, a carta assume um caráter dialógico, convidando à reflexão sobre os modos de ensinar, aprender e experienciar a dança nos diferentes contextos educacionais.

Este produto emerge da necessidade de problematizar a centralidade da técnica como finalidade exclusiva do ensino da dança, propondo um deslocamento do olhar para a dança como linguagem, experiência estética e forma de conhecimento. Sem negar a importância do domínio técnico, a carta propõe integrá-lo à sensibilidade, à razão, à criação e à escuta do corpo, reconhecendo o sujeito dançante como um ser integral, constituído por dimensões corporais, cognitivas, afetivas e socioculturais.

A carta pedagógica apresenta reflexões, provocações e orientações que visam auxiliar professores e professoras no planejamento e no desenvolvimento de práticas pedagógicas que valorizem a educação estética, compreendida como dimensão fundamental da formação humana. Neste sentido, o produto dialoga com os pressupostos do Mestrado Profissional em Educação ao propor uma densa reflexão sobre a prática pedagógica em dança, contextualizada e comprometida com a qualificação do trabalho docente.

Destinado a professores e professoras que atuam na educação básica, em escolas de artes e em espaços educativos não formais, o produto educacional possui potencial formativo, reflexivo e orientador, ao oferecer subsídios teórico-práticos para o planejamento e o desenvolvimento de propostas pedagógicas em dança ancoradas na perspectiva da educação estética. Por meio de uma carta pedagógica de caráter informativo, o material busca provocar reflexões sobre o ensino da dança para além de abordagens exclusivamente técnicas, valorizando os saberes experienciais, a

sensibilidade, a escuta e a criação como elementos constitutivos da prática docente. Assim, o produto pretende contribuir para a qualificação dos processos educativos em dança, incentivando professores e professoras a reconhecerem a dança como linguagem, experiência e campo formativo essencial, nos diferentes contextos educativos.

Por fim, destacamos que este produto educacional reafirma o compromisso do Mestrado Profissional com a produção de conhecimentos que emergem da prática e retornam a ela, contribuindo para a valorização da dança como campo de saber, para o fortalecimento da docência e para a construção de uma educação que reconhece a estética como dimensão constitutiva do existir humano.

Desejamos uma boa leitura e profícuas reflexões!

Com carinho,

Jacqueline Mendes

Ivan Carlos Bagnara

BREVES FUNDAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

Este produto educacional, apresentado na forma de carta pedagógica destinada a professores e professoras, fundamenta-se na perspectiva da educação estética e dos saberes da experiência, compreendendo a dança como linguagem, conhecimento e experiência formativa.

Partimos do entendimento de que a formação docente não se constrói apenas por referenciais técnicos ou normativos, mas também pela reflexão sensível sobre o vivido, pelo reconhecimento do corpo como lugar de saber e pela valorização das experiências que atravessam a prática pedagógica. Acorado em autores como Duarte Jr. (2010), Schiller (2008), Freire (1996) e Steil (2021) e outros, o produto assume que a educação estética integra razão e sensibilidade, promovendo uma formação humana mais ampla, crítica e criativa. No campo da dança, dialoga com reflexões que compreendem o corpo dançante como espaço de mediação cultural, expressão e produção de sentidos, reconhecendo a escola como território possível de experiências estéticas significativas.

A dissertação discute a dança como linguagem e como via privilegiada de educação estética, em coerência com a proposta deste produto, que a compreende não apenas como técnica, mas como experiência formativa que articula corpo, sensibilidade e produção de sentidos. Se, conforme explicitado anteriormente, a formação docente constrói-se também pela reflexão sobre o vivido e pelo reconhecimento do corpo como lugar de saber, assim, a dança revela-se espaço fecundo para tal elaboração, pois mobiliza dimensões expressivas, éticas e culturais que atravessam a prática pedagógica. Nessa direção, partimos da compreensão de que o corpo comunica por meio de sistemas complexos de significação, sendo que a dança é um processo expressivo em permanente construção (Diniz, 2018). Desde as suas origens ancestrais, ela configura-se como linguagem social, ritual e simbólica, integrando celebração, comunicação e constituição de identidades, o que reforça o seu potencial formativo nos espaços escolares.

A reflexão filosófica sobre a linguagem amplia essa compreensão ao fundamentar a dança como acontecimento formativo. Ao afirmar que “a linguagem fala” (Heidegger, 2015, p.137), desloca-se a ideia de linguagem como simples instrumento de transmissão, reconhecendo-a como abertura de sentido e possibilidade de revelação do ser. Em diálogo com essa perspectiva, Gadamer sustenta que “a linguagem é [...] a força geradora e criativa de sempre de novo conferir fluidez a esse todo” (Gadamer, 2011 apud Marques, 2016, p. 242). Assim, ao ser compreendida como linguagem corporal, a dança não apenas expressa algo previamente dado, mas instaura sentidos no

encontro entre sujeitos, mundo e cultura — movimento que se alinha à proposta deste produto educacional de promover uma docência sensível, crítica e criativa.

A fenomenologia de Merleau-Ponty sustenta e aprofunda essa articulação ao afirmar que “o corpo é o nosso meio de comunicação com o mundo” (Merleau-Ponty, 2008, p.203), indicando que a experiência estética da dança não se reduz à representação mental, mas constitui um acontecimento vivido na e pela corporeidade. Tal compreensão converge com a perspectiva da educação estética defendida neste trabalho, pois reconhece o corpo como território de produção de conhecimento e de formação humana. Assim como na pintura, em que “profundidade, cor, forma, linha, movimento [...] são ramos do ser” (Merleau-Ponty, 2008, p.54), a dança apresenta-se como campo aberto de reinvenção expressiva, no qual cada gesto é singular, situado e carregado de sentido, reafirmando o seu lugar como linguagem formativa e como experiência que integra razão e sensibilidade no processo educativo.

No campo da educação estética, autores como Dewey (2010) e Eisner (2002; 2005) defendem a arte como experiência integral que mobiliza dimensões cognitivas, afetivas e perceptivas. Eisner (2002, p. 67) afirma que a arte desenvolve “capacidades cognitivas não discursivas”, ampliando a sensibilidade à forma, ao ritmo e à expressão. Duarte Jr. (2010, p. 56) reforça essa compreensão ao sustentar que “a linguagem sensível configura possibilidades de outro arranjo para o conhecimento, expresso na dimensão estética”, evidenciando que o logos estético integra corporeidade, cultura e criação.

A dimensão política da dança também é problematizada. Bourdieu (1979) demonstra que o corpo incorpora um “capital cultural corporificado”, revelando que práticas corporais podem tanto libertar quanto reproduzir distinções sociais. Já Maffesoli (1996) compreende as práticas estéticas como constitutivas de “tribos” sensíveis, nas quais o pertencimento acontece pela partilha de experiências corporais e afetivas.

Assim, a noção de impulso lúdico de Schiller (2008, p. 107), entendido como a “união do impulso sensível com o impulso formal”, oferece fundamento para compreender a dança como espaço de harmonização entre razão e sensibilidade. A experiência estética emerge, assim, como jogo criador que forma sujeitos autônomos, críticos e sensíveis. A dança, nesse horizonte, afirma-se como prática educativa que integra conhecimento, ética e sensibilidade, constituindo-se como dimensão essencial da formação humana.

A educação estética, compreendida a partir do sentido grego *aisthesis*, como faculdade de sentir (Franklin; Uriarte, 2018), ultrapassa a ideia de sensação isolada, porque, como afirma Duarte Jr. (2012, p. 23), “[...] este sentir o mundo não é meramente sensação. No ato de sentirmos o mundo já damos um sentido para ele”. Assim, educar esteticamente implica formar sujeitos capazes de

integrar sensibilidade e compreensão, desenvolvendo “[...] a capacidade de sentir a si próprio e ao mundo num todo integrado” (Duarte Jr., 2010, p.13). Nessa perspectiva, a estética não é ornamento, mas dimensão constitutiva da formação humana.

Schiller (2008) fundamenta essa concepção ao defender que a educação estética harmoniza razão e sensibilidade por meio do impulso lúdico, promovendo a plenitude humana. Tal entendimento encontra eco nas contribuições de Damásio (1996, p.233), ao afirmar que “o nosso próprio organismo [...] é utilizado como referência de base para as interpretações que fazemos do mundo”, demonstrando a inseparabilidade entre corpo, emoção e pensamento. No campo educativo, Santin (1995, p.24) reforça que “o processo de formação humana se dá, em boa parte, por meio das experiências estéticas”, destacando o corpo como primeiro meio de comunicação: “[...] o corpo é o primeiro e o mais importante meio de comunicação do ser humano com o mundo e com os outros” (Santin, 1995, p.35).

No contexto da dança, esses fundamentos ganham concretude. A prática dançante articula movimento e reflexão, sensibilidade e estrutura, espontaneidade e forma, configurando-se como experiência estética formativa. Conforme Steil (2021, p.112), “no caminho da educação estética, da experiência pela dança, despimos-nos das couraças em troca do novo”, reafirmando a dança como espaço de autoria e descoberta. Assim sendo, a educação estética no ensino da dança não se reduz à técnica, mas promove a integração entre corpo, razão e sensibilidade, contribuindo para a formação de sujeitos críticos, criativos e eticamente comprometidos com o mundo.

O referencial teórico que fundamenta o produto educacional ancora-se na articulação entre saberes experienciais e educação estética como dimensões estruturantes dos processos educativos em dança. A partir de Larrosa (2002), compreendemos a experiência como aquilo que atravessamos e transformamos, produzindo um saber que emerge da vivência refletida. Neste sentido, os saberes experienciais constituem-se como conhecimentos legítimos, produzidos no cotidiano da prática docente, especialmente nos encontros entre professor, estudantes e corpo em movimento.

Tardif (2014) e Arroyo (2001) corroboram que o saber docente não se limita ao conhecimento científico ou técnico, mas é tecido nas relações, nas interações e nas situações concretas da prática pedagógica. Esses saberes, quando reconhecidos e sistematizados, contribuem para a consolidação da identidade profissional e para a qualificação da atuação docente. Na dança, tal perspectiva ganha centralidade, pois o corpo não é apenas instrumento técnico, mas corpo vivido, sensível e expressivo.

A educação estética, conforme Dewey (2010), Duarte Jr. (2010) e Marasca (2014), amplia a compreensão da prática pedagógica ao valorizar a sensibilidade, a imaginação, a emoção e a experiência como dimensões constitutivas do conhecimento. A experiência estética é entendida

como uma relação ativa e significativa com o mundo, na qual emoção, pensamento e ação entrelaçam-se. No contexto da dança, essa abordagem favorece práticas que integram técnica, criação e reflexão, promovendo processos formativos mais humanos e significativos.

Freire (1996) contribui para essa discussão ao evidenciar a educação como prática dialógica e libertadora, na qual ensinar não é transferir conhecimentos, mas criar condições para a sua construção crítica. A autoformação docente, nesse cenário, emerge da reflexão sobre a prática, do diálogo com os pares e da problematização das experiências vividas. Assim posto, a formação de professores de dança é concebida como um processo contínuo, que articula teoria e prática, saberes acadêmicos e saberes da experiência.

Dessa forma, o produto educacional baseia-se na compreensão de que os processos educativos da dança devem ultrapassar uma lógica técnico-instrumental, integrando dimensões éticas, estéticas e reflexivas. Ao reconhecer o valor dos saberes experienciais e da educação estética, reafirma-se a dança como linguagem formativa capaz de produzir conhecimento, fortalecer vínculos e contribuir para a formação integral de sujeitos críticos, sensíveis e conscientes de sua inserção no mundo.

O percurso metodológico desta pesquisa está calcado em uma abordagem qualitativa, de cunho autoetnográfico, adequada à investigação de fenômenos educativos complexos, situados e atravessados por dimensões subjetivas, culturais e históricas. Inspirada em autores como Demo (2017), Lüdke e André (2013) e Minayo (2012), a pesquisa compreende o conhecimento como construção crítica e contextualizada, articulando as dimensões epistemológica, metodológica e ética do fazer científico.

A opção pela autoetnografia justifica-se pelo propósito de analisar a própria trajetória docente no ensino da dança, especialmente no que se refere à articulação entre saberes experienciais e educação estética. Nessa perspectiva, a pesquisadora assume simultaneamente o papel de sujeito e objeto da investigação, examinando criticamente as suas práticas, vivências e processos formativos, em diálogo com os contextos institucionais e culturais nos quais esteve inserida. O recorte concentra-se nas experiências profissionais relacionadas ao ensino da dança ao longo de dezoito anos, considerando também as múltiplas dimensões da vida que atravessam a docência.

A produção dos dados deu-se por meio da elaboração de cartas pedagógicas, compreendidas como dispositivos formativos e reflexivos, inspirados na perspectiva freiriana. As cartas possibilitaram rememorar experiências significativas, problematizar práticas e identificar saberes construídos no exercício docente. Esse movimento de escrita configurou-se como processo de autoformação, no qual a experiência vivida foi transformada em objeto de análise crítica.

Para a análise dos dados, adotou-se a hermenêutica, com base em Gadamer (1999), entendida como método interpretativo que busca compreender os sentidos produzidos nas experiências humanas. A análise ocorreu por meio de um movimento dialógico entre o horizonte da pesquisadora e os textos produzidos, valorizando a historicidade, a linguagem e a dimensão estética das práticas em dança. Todo o processo respeitou os princípios éticos previstos para pesquisas nas Ciências Humanas e Sociais, assegurando o anonimato de pessoas e instituições mencionadas nas cartas.

Como culminância desse percurso investigativo, emergiu o produto educacional, concebido como síntese entre experiência profissional, fundamentação teórica e intencionalidade formativa. Organizado no formato de carta pedagógica, o material busca qualificar os processos educativos em dança, superando abordagens meramente técnicas e fortalecendo a dimensão estética, sensível e reflexiva da prática docente. Dessa forma, o produto não se apresenta como elemento acessório, mas como expressão concreta da pesquisa aplicada e do compromisso com a transformação da prática educativa.

A análise das cartas pedagógicas, orientada pelo viés hermenêutico apresentado no capítulo metodológico, inicia-se com a apresentação integral de cada carta, permitindo que o/a leitor/a construa os seus próprios sentidos antes da interpretação proposta. Embora não direcionadas a um destinatário específico, as cartas foram simbolicamente endereçadas ao “universo da dança”, contemplando todas as pessoas que vivenciam ou vivenciarão essa linguagem. Nesse processo interpretativo, as cartas são compreendidas não como simples relatos autobiográficos, mas como textos pedagógicos atravessados por dimensões históricas, culturais, institucionais e subjetivas, revelando aprendizagens e modos de constituição da docência. O capítulo organiza-se em quatro tópicos, cada um dedicado a uma carta e a sua respectiva temática, apresentando, inicialmente, o texto da carta na íntegra e, em seguida, a análise dos elementos que emergem em diálogo com os objetivos da pesquisa, iniciando pelos processos formativos ao longo da trajetória de vida. Por fim, é apresentado o quarto tópico, que estabelece uma espécie de triangulação de sentidos, tendo como base as três cartas pedagógicas.

SÍNTESE DOS DADOS DA PESQUISA

A análise das cartas pedagógicas produzidas nesta pesquisa revelou que os sentidos construídos não se organizaram de forma linear, mas emergiram como uma rede de experiências, reflexões e aprendizagens. Sob a perspectiva hermenêutica, cada carta configurou-se como espaço de produção de conhecimento, no qual a experiência vivida foi ressignificada pela reflexão crítica.

A primeira carta pedagógica, em sua totalidade, expressa um movimento que articula corpo, experiência, sensibilidade e reflexão, dialogando com uma concepção de educação e de dança que reconhece o corpo como lugar de conhecimento, a experiência como fonte de saber e a estética como dimensão fundamental da formação docente e do trabalho pedagógico.

A segunda carta pedagógica, em sua completude, revela que a arte da dança, quando compreendida em sua totalidade, amplia os sentidos de ensinar e aprender. A técnica permanece importante, mas é ressignificada à luz das relações humanas que se estabelecem no espaço educativo. Ensinar dança, nesse contexto, implica assumir a complexidade do humano, reconhecendo o corpo como território de saberes, de afetos e de histórias, e a educação estética como possibilidade de formação integral.

A terceira carta pedagógica, por sua vez, referencia a atuação como professora de dança, como a valorização profissional, as oportunidades de trabalho, as condições de infraestrutura e os investimentos destinados à área. Ao abordar essas dimensões, busca-se evidenciar como fatores institucionais, sociais e materiais impactam diretamente o fazer docente, interferindo no planejamento, na permanência e na qualidade das práticas pedagógicas, bem como na relação construída com estudantes de diferentes contextos. Trata-se de reconhecer que a docência em dança constitui-se para além da sala de aula, sendo atravessada pelas múltiplas dimensões da vida, pelos processos formativos contínuos e pelas condições concretas que sustentam ou fragilizam o exercício profissional.

Além dos tópicos de análise direcionados para cada carta, organizou-se, igualmente, um tópico destinado para estabelecer uma espécie de triangulação de sentidos que poderiam atravessar todas as cartas. Desse modo, a triangulação das cartas permitiu articular diferentes dimensões da docência em dança — corpo, experiência, estética, formação, relações humanas e condições de trabalho — organizadas em três eixos interdependentes: corpo, experiência e sensibilidade; ensino da dança como relação e formação estética; e condições concretas da docência.

Sinteticamente, o primeiro eixo ressaltou o corpo como lugar de conhecimento, compreendido não como instrumento técnico, mas como território de vivências, memórias e

significações. A experiência assumiu centralidade na constituição dos saberes docentes, destacando-se a importância da reflexão sobre o vivido como processo formativo. A escrita das cartas favoreceu esse retorno à experiência, permitindo reconhecer afetos, aprendizagens e sentidos que se tornaram conhecimento.

O segundo eixo mostrou que o ensino da dança, quando compreendido em sua dimensão estética, ultrapassa a mera reprodução de movimentos. A técnica foi ressignificada e passou a ser entendida como parte de um processo mais amplo, que envolve expressão, criação e relações humanas. Nesse contexto, ensinar dança significou assumir a complexidade do humano e reconhecer a formação estética como elemento fundamental para o desenvolvimento de sujeitos sensíveis, críticos e autônomos.

O terceiro eixo, por fim, destacou as condições concretas da docência, demonstrando que a prática pedagógica é atravessada por fatores institucionais, sociais e materiais, como valorização profissional, infraestrutura e oportunidades de trabalho. A análise mostrou que os saberes docentes não dependem apenas da formação individual, mas também das condições objetivas que possibilitam ou limitam o trabalho educativo. A articulação desses três eixos evidenciou a docência em dança como prática complexa, que integra dimensões sensíveis, relacionais e estruturais.

A triangulação das cartas permitiu ainda identificar princípios didáticos para o ensino da dança: a centralidade da experiência como fundamento do conhecimento; a integração entre técnica e sensibilidade; e a importância da escuta e da relação no processo pedagógico. Além disso, destacou-se a necessidade de considerar as condições concretas do trabalho docente como elemento estruturante da prática educativa. Dessa forma, a pesquisa reafirma que a formação docente em dança envolve dimensões estéticas, éticas, formativas e políticas, nas quais a experiência, ao ser interpretada, pode transformar-se em conhecimento. Ao colocar em diálogo corpo, experiência, ensino e contexto de trabalho, o estudo contribui para fortalecer uma educação estética que reconhece o sujeito em sua integralidade e valoriza a docência em dança como espaço de formação humana.

Sendo assim, a escolha do formato carta para a centralidade do produto não é casual: trata-se de um dispositivo formativo que busca estabelecer proximidade, diálogo e partilha entre pares, convidando docentes a revisitarem as suas trajetórias, escutarem os seus próprios percursos e ampliarem a compreensão da dança para além de abordagens estritamente técnicas. Desse modo, o produto apresenta-se como uma proposta reflexiva que tematiza os principais eixos da pesquisa — educação estética, dança, experiência e docência — oferecendo subsídios teórico-práticos que justificam a sua elaboração e a sua inserção nos contextos educativos.

CARTA PEDAGÓGICA

Queridas professoras e queridos professores,

Escrevo-lhes como quem compartilha um caminho trilhado com o corpo, com a escuta e com a reflexão. Esta carta nasce do desejo de auxiliar no planejamento e desenvolvimento de uma abordagem educativa calcada no ensino da dança para além de sua dimensão técnica, propondo uma abordagem educativa calcada na experiência estética, entendida como constitutiva da formação humana e do processo pedagógico.

Ensinar dança em uma perspectiva estética implica reconhecer o corpo como lugar de conhecimento, pensamento e sensibilidade. Não se trata de negar a técnica, mas de compreendê-la como meio, e não como fim absoluto. A técnica, quando isolada, corre o risco de transformar o corpo em mero reprodutor de formas; quando integrada à experiência estética, ela torna-se linguagem, expressão e possibilidade de criação. Planejar aulas, nessa perspectiva, exige atenção aos modos como os estudantes percebem, sentem, interpretam e atribuem sentido ao movimento.

Reconhecemos que, muitas vezes, os conteúdos propostos pelos documentos das instituições em que trabalhamos não contemplam de forma aprofundada as especificidades da arte e da dança. Ainda assim, compreendemos que o desafio do professor e da professora está justamente em produzir sentidos a partir do que é oferecido, construindo pontes entre os referenciais institucionais e as experiências vividas no cotidiano da sala de aula. Observamos, também, que, quando há a possibilidade de participação de profissionais da área, as propostas formativas tendem a privilegiar abordagens técnicas, frequentemente, orientadas para a correta execução dos movimentos. Nesse contexto, esta carta convida à reflexão sobre a importância de ampliar tais formações, incorporando dimensões estéticas, sensíveis e criativas, de modo a fortalecer práticas pedagógicas que reconheçam a dança como linguagem, experiência e processo formativo integral.

No que se refere às leituras e produções escritas, é comum que os livros acessados ao longo da formação estejam majoritariamente vinculados às técnicas específicas da área de atuação, reforçando uma compreensão da dança centrada no domínio do movimento e na execução correta. As produções e matérias publicadas, quando ocorrem, com recorrência, enfrentam limites institucionais, como a impossibilidade de autoria individual, exigindo que os textos representem coletivamente todos os professores e professoras da área. Essa realidade revela desafios importantes no reconhecimento das trajetórias, das experiências e das vozes singulares que compõem o ensino da dança, ao mesmo tempo em que aponta para a necessidade de ampliar os espaços de escrita, reflexão e autoria docente como parte constitutiva dos processos formativos.

No planejamento pedagógico, é fundamental criar situações que favoreçam a escuta do corpo e do grupo, abrindo espaço para a experimentação, a improvisação orientada, a investigação do movimento e o diálogo entre diferentes referências culturais. A dança pode — e deve — ser vivida como experiência que articula razão e sensibilidade, forma e expressão, rigor e liberdade. Propor perguntas, ao invés, de apenas respostas, estimular processos, ao invés, de apenas resultados e valorizar o percurso vivido pelos estudantes e pelas estudantes são princípios que fortalecem uma educação estética.

No desenvolvimento das aulas, sugere-se que o professor(a) esteja atento ao tempo da experiência. Nem todo aprendizado é imediato ou mensurável; muitos se inscrevem de forma sutil, no modo como o estudante passa a habitar o próprio corpo, a perceber o outro e a relacionar-se com o espaço. A avaliação, nesse cenário, pode assumir um caráter formativo, considerando processos, envolvimento, reflexões e transformações percebidas ao longo do percurso.

Aqui, deixaremos um convite aos professores e professoras de dança: que a formação profissional, principalmente a continuada, possa ir além do domínio das técnicas e dos métodos de ensino, abrindo espaço para o aprofundamento da dimensão estética que atravessa o corpo, o gesto e os sentidos do movimento. Ao longo das trajetórias formativas, é comum que a formação inicial concentre-se fortemente no fazer técnico, nas metodologias, nas sequências e na nomenclatura dos passos, nem sempre alcançando a sensibilidade necessária para compreender a dança em sua complexidade formativa. Daí a importância de que a formação continuada não repita os mesmos processos da formação inicial.

Neste sentido, torna-se fundamental buscar processos formativos que favoreçam a ampliação do olhar estético, a escuta sensível do corpo do outro e a compreensão das relações entre sentir, perceber e criar. Incentivamos, portanto, a procura por espaços de estudo, pesquisas e trocas que promovam essa ampliação de horizontes, reconhecendo que, no transbordar para além da técnica, se fortalece uma docência em dança mais humana, reflexiva e afinada com a potência do sensível nos contextos educativos.

Nos contextos educativos, a presença de professores e professoras que questionam, criam, inquietam-se e buscam ampliar as possibilidades da dança pode, muitas vezes, tensionar estruturas já cristalizadas. O novo, ao emergir, mobiliza aquilo que parecia imóvel, instaurando movimentos que nem sempre são recebidos sem resistência. Nesse processo, aprendemos que o ensino da dança não envolve apenas conteúdos ou metodologias, mas também relações, convivências, diálogos possíveis e, por vezes, silêncios e impasses que fazem parte do cotidiano institucional.

Essas situações, embora desafiadoras, configuram-se como experiências formativas importantes, porque revelam que a docência em dança exige coragem para sustentar uma visão

pedagógica comprometida com a estética, a criatividade e a invenção, aliada à sensibilidade para compreender os tempos, os limites e as dinâmicas do coletivo. Assim, cada enfrentamento e cada acolhimento contribuem para a construção de uma prática docente consciente, ética e comprometida com a potência transformadora da dança nos espaços educativos.

Mesmo diante dos obstáculos que atravessam o cotidiano da docência em dança, é possível reconhecer experiências de grande potência formativa. Há momentos em que os processos coreográficos constroem-se de forma coletiva, permitindo que os estudantes participem não apenas como executores, mas como sujeitos criadores. Em muitas situações, a dança revela-se como espaço de pertencimento, especialmente quando crianças e jovens, inicialmente tímidos, encontram, no corpo e no palco, um lugar de expressão, força e reconhecimento. Atividades aparentemente simples — como deslocamentos pelo espaço ou propostas de improvisação orientada — podem abrir caminhos para descobertas profundas, evidenciando que a dança, quando trabalhada na perspectiva estética, ultrapassa a dimensão técnica e afirma-se como experiência significativa, linguagem de encontro consigo e com o outro.

Ao observar práticas pedagógicas em dança que se mostram mais qualificadas e transformadoras, são identificados elementos recorrentes que podem orientar o trabalho docente: a liberdade para experimentar, o respeito aos diferentes modos de aprender, a valorização do gesto singular, a escuta atenta do grupo e a compreensão da dança como produção de sentidos, e não como mera repetição de modelos. Tais experiências revelam que a dimensão estética manifesta-se na formação do sensível, articulada à razão, à imaginação, à consciência crítica e à reflexão. Nesse horizonte, formar por meio da dança significa apostar em processos educativos que consideram o sujeito em sua complexidade, reconhecendo o corpo como espaço de saber, criação e transformação.

Dessa maneira, revisitar as trajetórias e as experiências vividas na docência em dança permite compreender que o ensino é sempre um processo de mão dupla: ao ensinar, também se aprende. Cada contexto, cada estudante e cada gesto compartilhado deixam marcas que atravessam o corpo docente e ampliam a compreensão sobre o próprio fazer pedagógico. Assim, esta carta reafirma a dança como um ato de entrega, compromisso e esperança, convidando professores e professoras a seguirem construindo práticas educativas sensíveis, éticas e comprometidas com a potência formativa da arte nos diferentes espaços educativos.

Ao longo da prática docente, torna-se fundamental que professores e professoras de dança reconheçam a importância do autocuidado, do fortalecimento da confiança profissional e da consciência sobre o valor do próprio trabalho. Sustentar uma atuação comprometida com a arte e com a educação exige aprender a estabelecer limites, reconhecer conquistas e não permitir que

olhares deslegitimadores fragilizem trajetórias construídas com esforço e dedicação. Esses movimentos internos são tão formativos quanto os conhecimentos técnicos e pedagógicos.

Com o tempo, compreendemos também que a colegialidade ultrapassa a simples convivência cotidiana e constrói-se na capacidade de sustentar o diálogo, o respeito e a ética, mesmo quando esses princípios não são plenamente correspondidos. Em contextos marcados por tensões, reafirmar o pertencimento ao espaço educativo torna-se um ato de posicionamento profissional e ético, fundamentado na trajetória construída, no estudo contínuo e no compromisso com a dança enquanto linguagem artística e campo formativo essencial.

Adotar uma perspectiva estética no ensino da dança também implica reconhecer o seu caráter pedagógico e político. Ao dançar, os sujeitos produzem sentidos, afirmam identidades, questionam normas e constroem modos singulares de estar no mundo. Cabe a nós, professores e professoras, criar ambientes educativos sensíveis, éticos e reflexivos, nos quais a dança seja vivida como experiência de formação integral.

Que esta carta possa servir como um convite: para olhar a dança com mais escuta, para planejar com mais abertura, para ensinar com mais presença e para compreender que educar pela dança é, antes de tudo, educar o ser humano em sua totalidade.

Com estima e partilha,

Uma professora que segue aprendendo com o universo da dança.

SUGESTÕES DE REFERÊNCIAS TEÓRICAS SOBRE A TEMÁTICA

A seguir, são apresentadas sugestões de referências bibliográficas alinhadas à carta informativa, contemplando fundamentos da educação estética, dança e dos saberes da experiência. As obras indicadas dialogam diretamente com a perspectiva pedagógica defendida no produto educacional e podem contribuir sobremaneira com professores e professoras que gostariam de apropriar-se dos principais conceitos relacionados à temática.

As obras selecionadas e listadas mais adiante fundamentam teoricamente a perspectiva pedagógica apresentada neste produto educacional ao articularem educação estética, dança e saberes da experiência. De maneira breve, apresentamos a perspectiva teórica abordada em cada obra sugerida, buscando contribuir com quem se interessar por aprofundar esse viés teórico.

- ✓ Duarte Jr. (2010, 2012) contribui ao afirmar a centralidade da educação do sensível para a formação humana, problematizando a dissociação entre razão e sensibilidade e defendendo a experiência estética como dimensão constitutiva do processo educativo.
- ✓ Em diálogo com essa perspectiva, Schiller (2008) compreende a educação estética como mediação entre sensibilidade e razão, apontando a arte como caminho para a formação integral e para a liberdade humana.
- ✓ Freire (1996), por sua vez, reforça a importância dos saberes da experiência e da prática reflexiva na constituição da docência, entendendo o professor como sujeito crítico que aprende e forma-se no exercício da própria prática.
- ✓ No campo específico da dança, Steil (2016, 2021) analisa o ensino como mediação cultural e experiência estética, destacando o corpo dançante como espaço de produção de saberes e formação, enquanto Vianna (2005) enfatiza a consciência corporal, a escuta e o movimento como fundamentos expressivos e pedagógicos.
- ✓ Em conjunto, essas referências sustentam a compreensão da dança como linguagem, experiência formativa e prática educativa atravessada pela educação estética, pela criação e pela reflexão crítica.

DUARTE JR., J. F. **Educação estética:** experiências sensíveis na escola. Campinas: Autores Associados, 2010.

DUARTE JR, J.F. **O sentido dos sentidos:** a educação do sensível. 4. ed. Curitiba: Criar Edições, 2010.

DUARTE JR., J. F. **A educação dos sentidos:** a formação estética da pessoa humana. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

DUARTE JR, J. F. **Fundamentos estéticos da educação**. 11. ed. Campinas: Papirus, 2012.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 20. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

SCHILLER, F. **A educação estética do homem**: numa série de cartas. 2. ed. São Paulo: Iluminuras, 2008.

STEIL, I. **Aulas de dança**: mediação cultural, formação estética e artística. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, 2016. Disponível em: <https://biblioteca.univali.br/pergamumweb/vinculos/pdf/Isleide%20Steil%202016.pdf>. Acesso em: abril de 2025.

STEIL, I. **Educação estética e o corpo dançante na escola**. 2021. 156 f. Tese (Doutorado em Educação) — Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, 2021. Disponível em: <https://biblioteca.univali.br/pergamumweb/vinculos/pdf/Isleide%20Steil%202021.pdf>. Acesso em: abril de 2025.

VIANNA, K. **A dança**. 3. ed. São Paulo: Summus, 2005.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta carta constitui-se como um produto educacional que nasce da experiência vivida, refletida e sistematizada no exercício da docência em dança, assumindo o compromisso de dialogar diretamente com professores e professoras que atuam em diferentes contextos educativos. Ao longo do texto, buscamos evidenciar que ensinar dança em uma perspectiva estética não significa abandonar a técnica, mas a ressignificar como meio de expressão, criação e produção de sentidos, integrando corpo, sensibilidade, pensamento e experiência. Neste sentido, a carta reafirma a dança como linguagem formativa essencial, capaz de contribuir para processos educativos mais humanos, críticos e sensíveis.

As reflexões apresentadas apontam para a importância de ampliar os horizontes formativos da área da dança, tanto na formação inicial quanto na continuada, reconhecendo os limites impostos por abordagens excessivamente técnicas e pela escassez de espaços dedicados à reflexão estética. Ao problematizar questões como planejamento pedagógico, avaliação formativa, autoria docente, infraestrutura, relações institucionais e valorização profissional, o produto evidencia que a prática docente em dança é atravessada por múltiplas dimensões — pedagógicas, éticas, políticas e afetivas — que impactam diretamente o trabalho cotidiano e os processos de aprendizagem dos estudantes.

Ao reunir experiências, desafios e potências, esta carta assume também um caráter provocador, convidando professores e professoras a reconhecerem-se como sujeitos produtores de saberes, capazes de criar, resistir e transformar os seus contextos de atuação. Valorizar o autocuidado, sustentar posicionamentos éticos, fortalecer a colegialidade e defender a dança como campo legítimo de conhecimento são movimentos fundamentais para a construção de uma docência comprometida com a educação estética e com a formação integral dos sujeitos.

Por fim, este produto educacional não se encerra em respostas prontas ou prescrições metodológicas, mas se apresenta como um convite aberto à escuta, ao diálogo e à reinvenção constante do ensinar e do aprender em dança. Que esta carta possa inspirar práticas pedagógicas mais sensíveis, reflexivas e criativas, reafirmando a dança como experiência que educa o corpo, o pensamento e a vida — e que siga provocando novos movimentos, dentro e fora dos espaços educativos.

REFERÊNCIAS

- ARROYO, M. G. **Ofício de mestre: imagens e autoimagens**. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.
- BOURDIEU, Pierre. **La distinction: critique sociale du jugement**. Paris: Les Éditions de Minuit, 1979.
- BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução Nº 510, de 7 de abril de 2016**. Trata sobre as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisa em ciências humanas e sociais. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 24 maio 2016. Acesso em: 12 abril 2025.
- DAMÁSIO, A. R. **O erro de Descartes: emoção, razão e o cérebro humano**. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.
- DEWEY, J. **Arte como experiência**. Tradução de Jefferson Luiz Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 2010. (Obra original de 1934).
- DINIZ, Isabel Cristina Vieira Coimbra. **Arte, linguagem, educação, sociedade e ciências da dança: aproximações**. 14º Seminário Internacional Concepções Contemporâneas em Dança CCODA/PRODAEX/EEFFTO/UFGM 2018, v. 4, n.1, julho. ISSN 2358-7512
- DUARTE JR., J. F. **Educação estética: experiências sensíveis na escola**. Campinas: Autores Associados, 2010.
- DUARTE JR, J.F. **O sentido dos sentidos: a educação do sensível**. 4. ed. Curitiba: Criar Edições, 2010.
- EISNER, E. W. **The Arts and the Creation of Mind**. New Haven: Yale University Press, 2002.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 20. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- LARROSA, J. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência**. Revista Brasileira de Educação, n. 19, p. 20-28, 2002.
- LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 2. ed. São Paulo: EPU, 2013.
- MAFFESOLI, M. **O tempo das tribos: o declínio do individualismo nas sociedades de massa**. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1996.
- MARASCA, M. **Estética**. In: GONZÁLEZ, F. J.; FENSTERSEIFER, P. E. (org.). Dicionário crítico de educação física. 3. ed. rev. e ampl. Ijuí: Ed. Unijuí, 2014. p. 275-277.
- MERLEAU-PONTY, M. **Fenomenologia da percepção**. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.
- MINAYO, M. C de S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2012.

SANTIN, S. **Educação estética: arte e formação humana**. Petrópolis: Vozes, 1995.

SCHILLER, F. **A educação estética do homem: numa série de cartas**. 2. ed. São Paulo: Iluminuras, 2008.

STEIL, I. **Educação estética e o corpo dançante na escola**. 2021. 156 f. Tese (Doutorado em Educação) — Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, 2021. Disponível em: <https://biblioteca.univali.br/pergamumweb/vinculos/pdf/Isleide%20Steil%202021.pdf>. Acesso em: abril de 2025.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

VIANNA, K. **A dança**. 3. ed. São Paulo: Summus, 2005.