



**UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO**  
**ESCOLA DE COMUNICAÇÃO E ARTES**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES CÊNICAS**  
**CONVÊNIO CAPES DINTER USP-UFS**

**JUSSARA DA SILVA ROSA TAVARES**

**SABERES DANÇANTES NO PIBID/UFS: ENTRE FORMAÇÃO,  
EXPERIÊNCIA ARTÍSTICO-PEDAGÓGICA, PESQUISA E  
NARRATIVAS**

São Paulo

2023

**JUSSARA DA SILVA ROSA TAVARES**

**SABERES DANÇANTES NO PIBID/UFS: ENTRE FORMAÇÃO,  
EXPERIÊNCIA ARTÍSTICO-PEDAGÓGICA, PESQUISA E  
NARRATIVAS**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas da Universidade de São Paulo para a obtenção do título de Doutora em Artes Cênicas.

Área de concentração: Pedagogia do Teatro

Orientadora: Profa. Dra. Maria Lúcia de Souza Barros Pupo.

São Paulo

2023

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catálogo na Publicação  
Serviço de Biblioteca e Documentação  
Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo  
Dados inseridos pelo(a) autor(a)

---

Tavares, Jussara da Silva Rosa  
Saberes dançantes no PIBID/UFS : entre formação,  
experiência artístico-pedagógica, pesquisa e narrativas /  
Jussara da Silva Rosa Tavares; orientador, Maria Lúcia de  
Souza Barros Pupo. - São Paulo, 2023.  
229 p.: il.

Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Artes  
Cênicas / Escola de Comunicações e Artes / Universidade  
de São Paulo.  
Bibliografia  
Versão original

1. PIBID. 2. Dança. 3. Formação de professores. 4.  
Processos artísticos pedagógicos. I. Pupo, Maria Lúcia de  
Souza Barros. II. Título.

700.7

CDD 21.ed. -

---

Elaborado por Alessandra Vieira Canholi Maldonado - CRB-8/6194

**JUSSARA DA SILVA ROSA TAVARES**

**SABERES DANÇANTES NO PIBID/UFS: ENTRE FORMAÇÃO, EXPERIÊNCIA  
ARTÍSTICO-PEDAGÓGICA, PESQUISA E NARRATIVAS**

Aprovada em:

Banca Examinadora

Profa. Dra. Maria Lúcia de Souza Barros Pupo

Instituição: Universidade de São Paulo

Julgamento: \_\_\_\_\_

Profa. Dra. Suzana Schimidt Viganó

Instituição: Universidade de São Paulo

Julgamento: \_\_\_\_\_

Profa. Dra. Isabel Maria Meirelles de Azevedo Marques (Isabel Marques)

Instituição: Instituto Caleidos

Julgamento: \_\_\_\_\_

Profa. Dra. Ana Maria Rodriguez Costa (Ana Terra)

Instituição: Universidade Estadual de Campinas

Julgamento: \_\_\_\_\_

Prof. Dr. Vicente Concílio

Instituição: Universidade do Estado de Santa Catarina

Julgamento: \_\_\_\_\_

## DEDICATÓRIA

*A minha família “pibidiana”: Sidney, Genilza, Brabec, Elisson, Alyne, Rafaela, Priscila, Paulo César, Ellen, Bárbara, Naédja, Cíntia, Elizângela, Sara, Jaqueline, Elaine, Ádja, Rhoana, Leandro, Janaína, Janailza, Wanderson, Tatiana e Thatiane, pelos afetos nutridos na vida e nos nossos atos artístico-pedagógicos.*

*Aos meus amores **Lucas e Maria Luiza**,  
Pelo amor incondicional, cuidado e compreensão,  
por me ensinarem que juntos somos mais.*

## AGRADECIMENTOS

Esse é o momento em que dizemos que não estamos sós, e eu não ando só! A travessia foi turbulenta. As encruzilhadas foram muitas, porém os riscos, medos, recuos, aventuras e prazeres foram importantes processos de aprendizados, e tudo isso foi possível pelas relações que estabeleci ao longo da minha vida e durante a escrita desta tese. Assim agradeço imensamente:

À minha mãe pelo amor incondicional, pelo cuidado, pela parceria e por todas as orientações durante a minha existência. Ao meu pai (*in memoriam*), pelo risco, pela aventura, pela intensidade, pelas festas e partilhas.

As minhas irmãs ROSAS amadas Dayse, Deni e Lili e ao meu irmão Juracy Júnior por todas as nossas travessuras e pactos de amor. A todas as sobrinhas e sobrinhos, por deixarem minha vida mais leve. A toda a minha família pelo encorajamento.

Ao meu filho Sidney, que a vida e o PIBID me deram por todo afeto, parceria, devaneios e colaboração na criação dos *links* desta tese.

À minha querida orientadora Maria Lúcia Pupo, que me ensinou que não se faz pesquisa sozinha. Minha gratidão por todos os ensinamentos e por não ter desistido de mim.

À banca examinadora da qualificação Suzana Viganó e Isabel Marques, pelas generosas contribuições para a escrita da tese.

À banca avaliadora por terem aceitado o convite e pelas contribuições dadas a essa pesquisa, meus sinceros agradecimentos.

Ao Grupo de Pesquisa em Pedagogia das Artes Cênicas (GPPAC/USP), por tantas partilhas e aprendizados.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (Capes) – Código de Financiamento 4000075/2017, pelo apoio ao desenvolvimento da pesquisa.

Aos professores do Programa em Artes Cênicas da USP Malu Pupo, Sayonara Pereira, Maria Thaís, Maria Helena, Luiz Fernando, Fábio Zebba – foram muitas partilhas e aprendizados.

Às amigas irmãs que com um ato de carinho puxavam a minha orelha para a escrita e finalização da tese: Bianca Bazzo (minha gratidão por fazer meu abstract e formatar a tese),

Ana São José (pelo auxílio dado durante toda a pesquisa), Flávia Fiorante e Eline Porto (amigas irmãs que Piracicaba me deu). Vocês são muito importantes!

Aos colegas e parceiros do doutorado, pelos risos, choros, medos, partilhas e alegrias: Bianca Bazzo, Aline Serzedelo, Jonas Karlos (Cafezin Dinter), Thábata Liparotti, Edna Santos, Fernando Davidovitsch, Fabiano Zanin (partilhas e apoio emocional e técnico), Marcelo Moacyr (muita gratidão por você ter lutado tanto por essa nossa conquista) e Mário – ninguém soltou a mão de ninguém!

As supervisoras institucionais Gica Mendes e Marlene. As supervisoras da escola Liça, Suzanah, Sandy e ao supervisor Marcelo Ribas, pela parceria e apoio ao desenvolvimento do subprojeto Dança.

Às mulheres do Departamento de Dança que nos ajudaram, nos apoiaram e nos nutriram. Gratidão, Fátima e Edileuza, por cuidarem da gente.

E ao nosso super Mica! Sempre nos socorrendo nas montagens e tecnologia. Grande apoio durante as aulas do Dinter.

E não poderia deixar de agradecer a compreensão de todas, todos e todes estudantes do DDA/UFS, por nossas ausências e sufoco durante o nosso DINTER.

*O respeito à autonomia e à dignidade de cada um é imperativo ético e não favor que podemos ou não conceder uns aos outros (PAULO FREIRE, 1996, p. 66).*



TAVARES, Jussara da Silva Rosa. **Saberes dançantes no PIBID/UFS: entre formação, experiência artístico-pedagógica, pesquisa e narrativas**. 2023. Tese (Doutorado em Artes Cênicas) – Escola de Comunicação e Artes, Universidade de São Paulo, 2023.

## RESUMO

A tese versa sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) enquanto política pública de fortalecimento das licenciaturas, focalizando o subprojeto Dança vinculado ao PIBID da Universidade Federal de Sergipe (UFS). Para isso, este estudo busca refletir sobre memórias e inquietações que emergiram no fazer artístico pedagógico das pessoas participantes do PIBID/Dança/UFS. Assim, esta pesquisa centra-se na formação de professoras e professores de Dança no referido programa, com o intuito de compreender se estes têm contribuído para a legitimação desse profissional. O objetivo é refletir sobre a política pública de incentivo à docência na formação inicial através do PIBID e problematizar as ações desenvolvidas no subprojeto do PIBID/Dança/UFS, buscando revelar os sentidos atribuídos ao mesmo pelas pessoas estudantes participantes do programa. A pergunta central é: quais sentidos são atribuídos aos processos artístico-pedagógicos em Dança vivenciados pelas pessoas estudantes envolvidos no PIBID/Dança/UFS? O período de análise das ações desenvolvidas foi de 2013 a 2018 quando estive como coordenadora de área desse subprojeto. Para o desenvolvimento da pesquisa, buscou-se realizar um levantamento dos documentos oficiais sobre o PIBID e dos relatórios institucionais das IES; das publicações em anais, revistas, livros e bancos de dissertações e teses; e de relatos de experiências das ações desenvolvidas pelos subprojetos de Artes do PIBID com foco no ensino de Dança. Para a especificidade do subprojeto do PIBID/Dança/UFS, o estudo (auto)biográfico norteou a pesquisa, constituído por histórias de vidas documentadas por relatos orais, autobiografias, diários, memórias, entrevistas, fotografias, vídeos e cartas para compor as narrativas reflexivas sobre os fazeres das pessoas pibidianas participantes da ação. O ato de biografar resistências e pertencimentos como estratégia de investigação, deu-se no campo da experiência, da vivência do ato artístico pedagógico. Assim sendo, a pesquisa revela que há uma vasta produção acadêmica sobre este programa, evidenciando a aproximação entre universidade e escola, e a gradativa diminuição da dicotomia teoria e prática, fortalecendo a docência por meio de práticas colaborativas e de um fazer artístico pedagógico que acontece na experiência.

Palavras-chave: PIBID. Dança. Formação de professores. Processos artísticos pedagógicos.

TAVARES, Jussara da Silva Rosa. **Dancing knowledge at PIBID/UFS: between training, artistic-pedagogical experience, research and narratives.** Thesis (Doctoral em Art) – Escola de Comunicação e Artes, Universidade de São Paulo, 2023.

## ABSTRACT

The thesis deals about the *Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência* (PIBID) as a public policy to strengthen teaching degrees, focusing on the Dance subproject linked to PIBID at the University Federal of Sergipe (UFS). For this, the study seeks to reflect on memories and restlessness that emerged in the pedagogical artistic of people participating in PIBID/Dança/UFS. This research focuses on the dance teacher formation in this program, with the aim of understanding the contribution to the legitimacy of this professional. The objective is to reflect on the public policy to encourage teaching in initial training through PIBID and to problematize the actions developed in the PIBID/Dança/UFS subproject, seeking to reveal the meanings attributed to it by the students participating in the program. The central question is: what meanings are attributed to artistic-pedagogical processes in Dance experienced by students involved in PIBID/Dança/UFS? The period of analysis of the actions developed was from 2013 to 2018 when I was the coordinator of this subproject. For the development of the research, a survey was done in official documents on the PIBID and the institutional reports of the IES; publications in annals, magazines, books and databases of dissertations and theses; and reports of experiences of actions developed by PIBID's Arts subprojects with a focus on teaching Dance. For the specificity of the PIBID/Dança/UFS subproject, the (auto)biographical study guided the research, consisting of life stories documented by oral reports, autobiographies, diaries, memories, interviews, photographs, videos and letters to compose the reflective narratives about the actions of the people participating in the action. The act of biographing resistances and belongings as an investigation strategy took place in the field of experience, of experiencing the pedagogical artistic act. Therefore, the research reveals that there is a vast academic production on this program, evidencing the approximation between university and school, and the gradual decrease of the theory and practice dichotomy, strengthening teaching through collaborative practices and a pedagogical artistic work that happens in experience.

Keywords: PIBID. Dance. Teacher formation. Artistic-pedagogical process.

## LISTA DE FIGURAS

- Figura 1 Desenho do Programa Pibid 33
- Figura 2 Ato público #ficaPibid na praça Fausto Cardoso, em Aracaju 41
- Figura 3 Oficina “Dançando com o corpo que a gente é” realizada pelo Prodocência 71
- Figura 4 Oficina “Dançando com o corpo que a gente é” realizada no Prodocência 72
- Figura 5 Oficina de danças sergipanas 73
- Figura 6 Laranjeiras e seu patrimônio arquitetônico 77
- Figura 7 Encontro Cultural de Laranjeiras 88
- Figura 8 Ruína do trapiche 89
- Figura 9 Campus de Laranjeiras-UFS 89
- Figura 10 Redemoinho conceituais 93
- Figura 11 Qual o caminho? 94
- Figura 12 Dança do Cacumbi em Laranjeiras-SE 107
- Figura 13 Aula da técnica de Martha Graham ministrada pela Pibidiana 112
- Figura 14 Exploração do espaço a partir da pesquisa de movimento 114
- Figura 15 Cena do trabalho coreográfico “Entre tantos”, apresentado na escola 122
- Figura 16 Cena do trabalho coreográfico “Entre tantos”, apresentado no teatro 123
- Figura 17 Apresentação de “Olha ela” no DDA e no evento de Geografia-UFS 126
- Figura 18 Apresentação de “Olha ela” no DDA 127
- Figura 19 Apresentação de “Olha ela” na escola Estadual João Costa 128
- Figura 20 Coreografia “Memórias”, montado com e pelos alunos bolsistas do PIBID 132
- Figura 21 Coreografia “Memórias”, montado com e pelos alunos bolsistas do PIBID 134
- Figura 22 Cortejo dos Grupos Populares no 40º Encontro Cultural de Laranjeiras 142
- Figura 23 40º Seminário do Encontro Cultural de Laranjeiras 143
- Figura 24 Viagem para a Aldeia Xokó – Rio São Francisco 147
- Figura 25 Viagem para a Aldeia Xokó 147

- Figura 26 Crianças Xokó brincando com a pibidiana Priscila 149
- Figura 27 Criança Xokó brincando com o pibidiano Rafael Miller 150
- Figura 28 Roda de conversa com o Pajé Raimundo e cacique Bau 152
- Figura 29 Festa da terra na aldeia Xokó 155
- Figura 30 Festa da terra na aldeia Xokó 155
- Figura 31 Panfleto de divulgação do Museu da Gente Sergipana 162
- Figura 32 Ações do PIBID/Dança desenvolvidas do Museu da Gente Sergipana 164
- Figura 33 Ações do PIBID/Dança desenvolvidas do Museu da Gente Sergipana 164
- Figura 34 Ações do Pibid/Dança desenvolvidas do Museu da Gente Sergipana 165
- Figura 35: Estudantes do Colégio Estadual professora Zizinha Guimarães 174
- Figura 36 Apresentação de pibidianas(os) no pátio do Colégio prof. João Costa 179
- Figura 37 Estudantes do componente Artes Cênicas 181
- Figura 38 Estudantes que faziam aula de dança no contraturno 181
- Figura 39 Reunião e encontro com pibidiana(os) e supervisores na UFS 183
- Figura 40 Pibidianas em trabalho de planejamento 184
- Figura 41 Estudantes na ação do Cine Xaxado no auditório Lourival Baptista 194
- Figura 42 Apresentação “Axé” 198
- Figura 43 Estudantes em processo de criação e montagem de cenário 203
- Figura 44 Estudantes em preparação para a apresentação de Omolu 204
- Figura 45 Criação e direção das composições individuais e coletivas 205
- Figura 46 Apresentação de Omolu no pátio da escola 205
- Figura 47 Encerramento da apresentação Omolu no pátio da escola 206
- Figura 48 Apresentação do trabalho Cocorobó 209
- Figura 49 Apresentação Cocorobó 209
- Figura 50 Relatório Cocorobó 211

## **LISTA DE QUADROS**

- Quadro 1 Políticas de formação inicial de professores 31
- Quadro 2 Instituições e licenciaturas participantes do Pibid 45
- Quadro 3 Valores orçamentários e de custeio e total de bolsas previstas em todos os editais do Pibid 55
- Quadro 4 Valores das cotas destinadas a bolsistas Pibid 57
- Quadro 5 Publicações catalogadas nos periódicos e no banco de tese da Capes sobre o Pibid no ano de 2022 58
- Quadro 6 Quantitativo e distribuição de bolsas Capes/Pibi Edital 07/2013 66
- Quadro 7 Demonstrativo de perda de bolsas no Pibid entre os anos 2018-2019 67
- Quadro 8 Dados comparativos entre os Editais 2013 e 2018 da Capes e a participação da UFS 68

## **LISTA DE GRÁFICOS**

- Gráfico 1 Quantitativo de bolsas de iniciação à docência no âmbito da UFS (2008 -2020) 62

## **LISTA DE SIGLAS**

BNCC – Base Nacional Curricular

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CNE – Conselho Nacional de Educação

DEB – Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica

CA – Coordenador de Área

DDA – Departamento de Dança da Universidade Federal de Sergipe

DELIB – Departamento de Licenciaturas e Bacharelados da Universidade Federal de Sergipe

EDUCON – Congresso Internacional de Educação e Contemporaneidade

ENALIC – Encontro Nacional das Licenciaturas

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

FIES – Fundo de Financiamento Estudantil

FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

FORPIBID – Fórum de Coordenadores Institucional do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência

FUNAI – Fundação Nacional dos Povos Indígenas

GDP – Grupo de Dança Experimental do Departamento de Dança da Universidade Federal de Sergipe

ID – Iniciação à docência

IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

IES – Instituição de Ensino Superior

INCRA – Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

IPHAN – Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico

LDBN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação e Cultura

PARFOR – Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação

PIBID – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência

PME – Programa Mais Educação

PNAIC – Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa

PNEM – Pacto pelo Fortalecimento do Ensino Médio

PPC – Projeto Político Pedagógico

PRODOCÊNCIA – Programa de Consolidação das Licenciaturas

PROEMI – Programa Ensino Médio Inovador

PROGRAD – Pró-Reitoria de Graduação da Universidade Federal de Sergipe

PROUNI – Programa Universidade para Todos

RP – Residência Pedagógica

SESC – Serviço Social e Comércio

SISU – Sistema de Seleção Unificada

SNPG – Sistema Nacional de Pós-Graduação

UAB – Universidade Aberta do Brasil

UFBA – Universidade Federal da Bahia

UFRN – Universidade Federal do Rio Grande do Norte

UFS – Universidade Federal de Sergipe

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

## SUMÁRIO

---

<b>UM DEDINHO DE PROSA PARA INÍCIO DE CONVERSA</b> .....	18
<b>1 A IMPLANTAÇÃO DO PIBID COMO POLÍTICA NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES</b> .....	26
1.1 A abrangência do PIBID em território nacional .....	45
1.2 O PIBID na Universidade Federal de Sergipe e o subprojeto Dança.....	61
1.3 O perfil dos estudantes bolsistas PIBID/Dança/UFS .....	74
1.4 Da escolha das escolas e da seleção dos supervisores.....	78
<b>2 CAMINHOS TRILHADOS PELOS BOLSISTAS PIBID/DANÇA/UFS: O CHÃO DA UNIVERSIDADE COMO LUGAR DE FORMAÇÃO</b> .....	84
2.1 A formação de professores de dança e a experiência artística no chão da universidade....	84
2.2 Nossas pesquisas de corpo e educação .....	94
2.3 Nossos processos criativos/compositivos.....	102
<b>3 PISANDO OUTROS CHÃOS COMO POSSIBILIDADE DE AMPLIAÇÃO DA FORMAÇÃO DOCENTE E DE CRIAÇÃO ARTÍSTICA</b> .....	136
3.1 Encontro Cultural de Laranjeiras e cortejos das manifestações populares: a rua como encruzilhada de saberes .....	139
3.2 Xokó: povos originários do brasil .....	144
3.3 Comunidades de terreiro.....	156
3.4 O Museu da Gente Sergipana .....	160
<b>4 SABERES E PRÁTICAS COLABORATIVAS NO PIBID DANÇA: PISANDO NO CHÃO DA ESCOLA</b> .....	167
4.1 Abrindo os trabalhos: tateando nas incertezas.....	167
4.2 Quem pisa em terras alheias pisa no chão devagar: a escola é uma conhecida nossa?....	171
4.3 Batendo em retirada para pisar em outro chão escolar: novos caminhos e antigos problemas .....	178
4.4 Quando não estamos sós: redes de (auto)formação colaborativa .....	184
4.5 A escola e o calendário festivo: tensões e negociações.....	194
4.5.1 Dançando para Omolu .....	198
4.5.1 Cocorobó .....	206
<b>A ARANHA VIVE DO QUE TECE: AMARRANDO FIOS E SOLTANDO NÓS</b> .....	216
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	223



## **UM DEDINHO DE PROSA PARA INÍCIO DE CONVERSA**

O desdobramento desta pesquisa se dará no espaço da escola, mais especificamente na relação escola e universidade, a partir da ideia de formação inicial e continuada de professores e, nosso caso, de professoras e professores de Dança.

É importante dizer que a opção de ser educadora hoje é uma escolha/consciência, mas, inicialmente, estudar para ser professora foi um tormento, e não uma escolha minha. Filha de pedagoga, minha mãe acreditava que, para uma educação profissional feminina, o campo da educação era o mais viável. Acreditava ela que escola pública sempre iria existir, portanto haveria emprego para os filhos das classes menos favorecidas; assim, eu poderia garantir um emprego público, mesmo tendo consciência dos entraves nas políticas educacionais em nosso País.

Na minha timidez e na fragilidade de um enfrentamento com minha mãe, começo a fazer minha formação para professora aos 15 anos de idade, em um curso Pedagógico (conhecido como Escola Normal). Foi muito difícil inicialmente, e aterrorizante no final, visto que, para se tornar professora, havia a necessidade de passar pelo Estágio Supervisionado. Foi sofrido, sentia-me impotente e sem formação o suficiente para estar em uma sala de aula. Mas a docência é desafiante, e, em meio ao desespero e aparente caos, fui surpreendida com o encantamento da sala de aula.

Ao entrar na universidade, logo decidi que queria ser professora daquela instituição. Após encerrar o curso de Educação Física, fui aprovada como professora substituta de Dança no Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Sergipe (UFS). Alguns anos depois, passo a ser professora substituta das disciplinas Atividades Rítmicas e Dança na Educação Física, na UFS, no curso onde havia feito a minha formação. Concomitante ao Ensino Superior, também exercia a docência na Educação Básica da rede pública estadual de ensino em Sergipe, atuando por 10 anos tanto no Ensino Fundamental como no Ensino Médio.

A carreira de Docência que eu não queria passa a se legitimar com muito sentido em minha vida. Assim, a necessidade de aprofundamento nos estudos passa a ser uma necessidade. Arelada à docência se dava também a minha formação em dança em cursos, eventos, congressos e aulas particulares. Resolvo fazer uma seleção para o mestrado em Educação Física na Universidade Metodista de Piracicaba (UNIMEP) em São Paulo, dada a identificação com as linhas de pesquisa do programa, mais especificamente com a linha Pedagogia do movimento e corporeidade. Assim, passo a morar em Piracicaba-SP e aproveito a oportunidade para fazer

disciplinas especiais no Instituto de Artes da Universidade Estadual de Campinas, bem como vários cursos na área da Dança oferecidos pelo Serviço Social do Comércio (SESC) e pelas universidades da região.

Finalmente concretizo o meu desejo de ser professora da Universidade Federal de Sergipe (UFS), passando a ser docente efetiva do curso de Licenciatura em Dança, onde venho atuando há 13 anos.

Toda essa narrativa é para dizer que, assim como na minha vida, bem como na vida da maioria dos jovens, a escolha profissional não tem sido algo tranquilo. É revelada na maioria dos discursos de estudantes da Licenciatura em Dança da UFS uma insatisfação de seus familiares sobre a escolha deles. Não por ser um curso de licenciatura, até porque muitos estudantes escolhem o curso sem saber o que é uma licenciatura, mas por ser um curso de artes.

Durante esses meus 13 anos de docência no curso de Dança da UFS, tem sido recorrente a ideia equivocada do que seria uma licenciatura. Na verdade, muitos jovens vêm em busca de uma formação para se tornar bailarinos ou dançarinos. Atrelado a isso, dizem que não gostam de educação e que não querem ser professores de escola, principalmente de escola pública. Percebo aí um antagonismo entre ser professor e ser artista e, nesse sentido, é como se o primeiro anulasse o segundo.

Portanto, este estudo reflete memórias, inquietações que emergiram sobre o meu fazer pedagógico artístico, principalmente quando passo a ministrar as disciplinas Pedagogia da Dança, Estágio Supervisionado e, em especial, quando passo a coordenar o subprojeto de Dança do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) na UFS. Dessa forma, esta pesquisa centra-se na formação de professoras e professores de dança no referido programa.

A escolha do tema “Saberes dançantes no Pibid/UFS: entre formação, experiência artístico-pedagógica, pesquisa e narrativas”, decorre da necessidade de aprofundamento e sistematização do conhecimento em torno deste tema, dada a pouca produção de pesquisas que privilegiem a formação em dança e o seu ensino na escola a partir do programa em questão.

O Pibid surge em 2007 no intuito de diminuir o distanciamento o entre teoria e prática por meio da parceria entre universidade e escola, fortalecendo assim a licenciatura e melhorando a qualidade dessa formação e da educação.

Inicialmente o programa foi criado para suprir defasagens nas áreas de conhecimento das exatas. Com a repercussão positiva que obteve, outras áreas de conhecimento passam a

fazer parte dele, como é o caso da música, do teatro, da dança, da ciência, da religião, entre outras, trazendo para aquele espaço o diálogo com teorias atuais, experimentações de novas metodologias e a aproximação entre o conhecimento produzido pela universidade e pela escola.

As pesquisas e avaliações feitas a esse programa a partir da bibliografia consultada, apontam para caminhos inovadores e de sucesso tanto para a formação de professores, quanto para a almejada melhoria da escola básica.

Tomando como base o subprojeto de Dança vinculado ao Pibid/UFS é que surge o nosso interesse em adentrar nesse campo com um olhar mais minucioso sobre as políticas governamentais de educação a partir do plano decenal do Plano de Desenvolvimento Educacional (PDE) de 2001 a 2010 e das atuais políticas, na intenção de compreender se estas têm contribuído para a legitimação da formação de professores e do ensino de artes, e mais especificamente da Dança.

Esta tese tem como objetivo refletir sobre a política pública de incentivo à docência na formação inicial através do Pibid, bem como pontuar e problematizar as ações desenvolvidas no subprojeto Dança do Pibid/UFS, buscando revelar os sentidos atribuídos a este pelas pessoas estudantes participantes do referido programa.

O período de análise das ações desenvolvidas pelo Pibid/Dança/UFS é de 2013 a 2018, quando resolvo propor um subprojeto ao programa institucional da UFS. Com a finalização do edital Capes (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) nº 61/2013, do qual fizemos parte, a Licenciatura em Dança não participou mais do programa por não apresentar os novos requisitos expostos no edital Capes nº 07/2018.

Para o desenvolvimento desta pesquisa, o primeiro esforço direciona-se a compreender as políticas públicas de educação e de formação docente para entender o contexto e princípios para o surgimento do Pibid.

Buscou-se, ainda, realizar um levantamento através dos relatórios institucionais das Instituições de ensino Superior (IES) e das publicações em anais, revistas, livros e bancos de dissertações e teses, relatos de experiências das ações desenvolvidas pelos subprojetos de artes do Pibid com foco no ensino da dança.

Há uma vasta produção acadêmica sobre o Pibid. As instituições de Ensino Superior contempladas pelo programa têm a obrigatoriedade de realizar seminários ao longo do ano. Várias instituições, além de realizarem os seus encontros internos, promovem encontros

regionais, aproximando instituições e fortalecendo a troca de experiências desenvolvidas pelos subprojetos por meio de apresentações e publicações de artigos, o que resulta na vasta produção mencionada.

Há uma predominância em pesquisas sobre o Pibid com foco na formação de professores. Entre as áreas de conhecimentos, o maior acervo de pesquisas se dá na área da Pedagogia. Na área de Arte, predominam as pesquisas nas Artes Visuais e, em seguida, em Música.

No entanto, pesquisas mais minuciosas sobre a formação de professoras e professores de Dança, bem como o ensino da Dança na escola por meio desse programa, são quase inexistentes.

Em consulta realizada até fevereiro de 2023 nos bancos de dissertações e teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), encontramos um total de 860 pesquisas sobre o Pibid. Entre elas apenas uma dissertação trata de um estudo que reflete sobre os subprojetos de Dança na Universidade Federal do Rio Grande do Norte e na Universidade Federal da Bahia, desenvolvida pela pesquisadora Arilma de Sousa Soares em 2017. A autora busca analisar a relação ensino-aprendizado no processo formativo de atores sociais vinculados ao Pibid nessas duas instituições, com a pretensão de identificar políticas de cooperação nas práticas artístico-educacionais.

No entanto, temos também um trabalho relevante sobre o subprojeto dança apresentado pela professora Marisa Martins Lambert, na defesa de seu memorial de Livre Docência na Unicamp no ano de 2022. Durante 8 semestres, Marisa Lambert atuou no Pibid como coordenadora do subprojeto de Dança da Unicamp. O projeto foi desenvolvido em escola de Ensino Fundamental de 1º ao 5º ano. Conforme consta no memorial, “o projeto estimulou importantes reflexões que aprofundaram a compreensão sobre o corpo da criança, a infância, o espaço das artes na Educação Básica, as interdisciplinaridades artísticas, o processo criativo na escola” (LAMBERT, 2022, p. 169), além de favorecer às estudantes laboratórios de ensino tanto *in loco* como na própria universidade, nos quais foram desenvolvidos trabalhos de organização pedagógica e pensadas poéticas e políticas para o ensino da dança.

O segundo esforço desta pesquisa se pauta nos estudos da formação docente, pois acreditamos que um dos maiores problemas enfrentados pelos estudantes das licenciaturas é a atuação na sala de aula, visto que se sentem inseguros para exercerem a docência, uma vez que

identificam um distanciamento teórico-prático entre o conhecimento adquirido na universidade e o produzido no cotidiano escolar.

Freire (1996) nos ajuda a refletir sobre a formação inicial de professores apontando para a escuta como fundamento do diálogo, que se constitui como conteúdo indispensável nas etapas da formação. A concretude de uma concepção formadora se dará a partir da relação dialógica entre teoria e prática. A dimensão do tempo é também um fundamento importante para Freire, pois nos ajuda a compreender as configurações das políticas públicas de educação e das ações educativas.

Considerando esses aspectos e a complexidade da formação de professores, e em especial de dança, esta pesquisa partiu dos seguintes questionamentos: se aprendo a dançar copiando, que modelo de sociedade estou replicando? Se este é o modelo de ensino ainda vigente em algumas práticas de ensino em cursos de formação de professores de dança, como, para quê e para quem estamos formando? Que corpo é valorizado nesse modelo de formação? E quais práticas são selecionadas e quais são negligenciadas e/ou excluídas dos processos de formação de professores de dança? De que forma o Pibid/Dança/UFS mediava o processo de “ensinagem” na escola? Como se deu o saber do singular na relação com o saber coletivo compartilhado nas ações do Pibid/Dança? O Pibid contribui para a formação de professores artistas pesquisadores de Dança?

Pensando nisso, a pergunta central dessa pesquisa é: **quais sentidos são atribuídos aos processos artístico-pedagógicos em dança vivenciados pelas pessoas estudantes envolvidas no Pibid/Dança/UFS?**

Para resolver os questionamentos aqui levantados, esta pesquisa se referendou em fontes documentais oficiais sobre o programa, por fontes bibliográficas sobre formação de professores, sobre o ensino da dança e por uma pesquisa de campo com abordagem qualitativa, a partir de fontes (auto)biográficas das pessoas ““pibidianas”” que tiveram relação direta com o subprojeto de dança da UFS: estudantes bolsistas, supervisoras e supervisor, estudantes da escola onde atuamos, direção escolar, professores colaboradores do curso de dança, coordenadora institucional do Pibid/UFS e eu, enquanto coordenadora de área.

Essas fontes se constituíram por histórias de vida documentadas por relatos orais, autobiografias, diários, memórias, entrevistas, fotografias, vídeos e cartas.

Em Educação, a pesquisa (auto)biográfica amplia e produz conhecimentos sobre a pessoa em formação, as suas relações com territórios e tempos de aprendizagem e seus modos de ser, de fazer e de biografar resistências e pertencimentos. (DELORY-MOMBERGER, 2014, p. 5)

A autora, a partir da relação de biografia e educação, introduz o conceito de biografização, como ato de biografar, com a qual o narrador faz um desenho de si, uma escrita de si, antes de qualquer traço (DELORY-MOMBERGER, 2014).

É importante dizer que muitos dos materiais consultados do subprojeto Dança/UFS foram produzidos entre 2014 e 2018; assim eles foram relidos e compreendidos com outras perspectivas diferentes das que existiam na época da sua produção. Assim, o distanciamento do programa permitiu a mim e às pessoas ““pibidianas”” fazerem novas escritas de si a partir de novas reflexões feitas sobre as experiências obtidas no Pibid.

Com isso, as lembranças revisitadas são falhas, tanto quanto potentes. Muitos acontecimentos vivenciados por nós já se diluíram no tempo, indo para o campo do esquecimento ou da reinvenção; no entanto, outros passam a ser compreendidos com mais consciência, dado o tempo de maturação dos saberes experimentados, encarnados no ato artístico pedagógico vivenciados pelas pessoas ““pibidianas””.

O interesse em desenvolver esta pesquisa não se dá na pretensão de fazer uma longa narrativa das ações desenvolvidas pelo subprojeto Dança da UFS, mas sim, a partir delas, refletir sobre a política pública de incentivo à formação inicial de professores e problematizar especificamente a formação de professoras e professores de dança, bem como o ensino da dança na escola.

Por esta razão, este estudo se justifica pela constatação da escassez de pesquisas minuciosas acerca da relação entre dança e Pibid. Espera-se que esta pesquisa contribua para o debate sobre a relevância do programa para a formação inicial de professores e que suscite outros desdobramentos, visto que vários outros aspectos relacionados ao programa ainda carecem de investigações, tais como: qual a contribuição do Pibid para as escolas que acolhem o projeto? Como a comunidade escolar percebe as ações desenvolvidas pelo Pibid nas escolas? O professor da escola que atua no Pibid como supervisor e co-formador também se beneficia com o programa? E quais as contribuições do programa para as universidades?

A título de organização, esta pesquisa está dividida em quatro seções de desenvolvimento e conclusão. A primeira seção, intitulada de “A implantação do pibid como política nacional de formação de professores”, está dividida em quatro partes. Num primeiro

momento, foi realizada uma extensa pesquisa nas fontes documentais oficiais sobre a criação do programa e o contexto das políticas educacionais que favoreceram o seu surgimento. Em seguida foi apresentada a abrangência do referido programa em território nacional. Após isso foram apresentados o projeto institucional Pibid da UFS, o subprojeto Dança e suas particularidades.

A segunda seção, nomeada “Caminhos trilhados pelos bolsistas Pibid/Dança/UFS: o chão da universidade como lugar de formação”, discorre sobre o processo de preparação das pessoas bolsistas para o exercício na iniciação à docência. Esta seção conta ainda com três partes que problematizam a formação de professores de Dança e as experiências artísticas vivenciadas no chão da universidade, além de elencar, de forma reflexiva, os processos criativos/compositivos vivenciados pelos “pibidianos”.

Por entender que o processo de formação de professores (e em especial de Arte) não acontece somente no espaço da universidade, é que nós nos lançamos de porteira para fora dos muros da instituição para arriscar e riscar em outros chãos como encruzilhadas de poéticas potentes da rua, de espaços de tradição, de espaços culturais para o nosso fazer dançante. Assim, nossa terceira seção, que tem como título “Pisando em outros chãos como possibilidade de ampliação da formação docente e de criação artística”, apresenta nossos caminhos formativos para além dos muros da universidade, descrevendo e refletindo em quatro partes os territórios que habitamos ao longo dos quatro do subprojeto Dança/UFS.

Por fim, na quarta e última seção de desenvolvimento, “Saberes e práticas colaborativas no Pibid dança: pisando no chão da escola”, discorreremos sobre a nossa atuação na escola, analisando o espaço da arte nas escolas em que o Pibid dança foi desenvolvido. Este capítulo está dividido em cinco sessões que detalham nossas incertezas, inseguranças, bem como as nossas ações mais significativas reveladas nas narrativas das pessoas “pibidianas”.

Nas considerações finais tecemos redes reflexivas sobre as convergências dos dados revelados nesta pesquisa e a bibliografia consultada, na perspectiva de amarrar os fios tecidos durante o desenvolvimento da tese, bem como desatar nós para possibilidades a um fazer significativo dançante no chão da escola, enquanto ato estético, poético e político.

Acreditamos em uma educação que tenha o corpo como princípio, que o provoque para o desejo, para o risco, para o encontro, para o enfrentamento, que recuse tudo o que o oprime e o aprisione, que transgrida qualquer processo de escolarização para a servidão, para a instrumentalização do corpo enquanto objeto de controle social. Assim, nos arriscamos de

forma estética e ética por uma educação que impulsiona para um ato libertário, para a busca de trilhar novos caminhos e experiências, possibilitando escolhas, abertura para os acontecimentos e descobertas.



## 1 A IMPLANTAÇÃO DO PIBID COMO POLÍTICA NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Nesta seção será apresentado o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) como política pública de formação de professoras e professores. A seção está subdividida em seções secundárias que apresentarão o contexto que levou à criação do referido programa e a sua abrangência, a partir da sua estrutura inicial e das mudanças nos editais da Capes, desde a sua implantação, em 2007, até 2018, período em que se consolidou a finalização do subprojeto dança da UFS. Por fim, será apresentada também a proposta do Pibid na Universidade Federal de Sergipe, destacando o subprojeto Pibid/Dança/UFS.

Em suas raízes ideológicas, a educação brasileira, ao longo de sua história, percorreu caminhos ora de mudanças, ora de permanências, passando por diversas construções e promulgações de leis, de reformas na estruturação e organização de ensino, recorrendo a vários programas de recursos. Em consonância com as concepções de educação que se afirmavam em cada momento histórico, diferentes políticas públicas se desenharam, e, no processo de reformulação, elaboração e implantação dessas proposições, as tensões evoluíam entre os diversos interesses e necessidades dos agentes sociais envolvidos nesse processo.

A intenção desse capítulo não é fazer uma análise da história da educação no Brasil, visto que objetivamos analisar o contexto histórico-educacional que deu origem à criação do Pibid; porém, faz-se necessário contextualizar as mudanças advindas do compromisso assumido pelo Brasil na década de 1990, com a participação na Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jomtien, Tailândia, em que se pretendia que a realidade educacional brasileira fosse organizada pelo Plano oriundo dessa Conferência e da reformulação da Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB).

Esta conferência gerou uma Declaração Mundial Educação para Todos, com objetivos e metas relacionados às demandas de aprendizagem, sobretudo na Educação Básica. Os 150 governos de estado que assumiram esse compromisso tiveram até 2015 para atingir o acordo.

Esta declaração foi reafirmada no evento realizado em Dakar, em Senegal, no ano de 2000, que reuniu representantes da Cúpula Mundial da Educação. Um dos objetivos que merece destaque aqui nesta pesquisa diz respeito diretamente ao campo da formação de professores. O objetivo menciona sobre a necessidade de “melhorar o *status*, a auto-estima [sic] e o profissionalismo dos professores” (Marco de Ação de Dakar, IX, Unesco, 2000).

Reconhecemos que, para uma educação a qual se proponha ser de qualidade, a formação de professores é de grande importância, seja na sua condição de formação inicial ou de formação continuada. Porém, atribuir exclusivamente a responsabilidade para a complexa questão que é a da qualidade da Educação Básica à formação de professores, seria um tanto ambíguo, como bem nos colocam Shiroma e Evangelista (2011), pois, ao mesmo tempo em que o professor é responsabilizado pelo fracasso, pela má educação, a ele cabe a missão de produzir uma boa atuação profissional a partir da qualidade de seu trabalho, de modo que proporcione o sucesso de seus estudantes.

O sucesso ou fracasso da educação, na pessoa do estudante, passa também por uma formação de professores de qualidade, mas não somente. Infraestrutura, condições adequadas de trabalho, materiais didáticos, relação família-escola, valorização da carreira docente, formação continuada, desigualdades socioculturais e econômicas, políticas públicas educacionais com continuidade e comprometidas com a Educação Básica são fatores que incidirão na qualidade de ensino.

A revisão e logo a reformulação da LDB nº 9.394/96 tiveram como intento corrigir um quadro de fragilidades do sistema educacional brasileiro sob a égide da qualidade da Educação Básica, principalmente a ofertada pela rede pública. Entre algumas mudanças na referida lei, destaca-se a antecipação da entrada das crianças na escola, sendo constituída a Educação Infantil com o objetivo do desenvolvimento integral da criança até os 5 anos de idade; a ampliação do tempo de formação no Ensino Fundamental, passando este de 8 para 9 anos, sendo que os “anos iniciais, com 5 (cinco) anos de duração, em regra para estudantes de 6 (seis) anos a 10 anos de idade; e anos finais, com 4 (quatro) anos de duração, para os de 11 a 14 anos de idade” (BRASIL, 2013, p. 37). Porém essa implantação do Ensino Fundamental com 9 anos de duração foi regulamentada somente a partir da Lei de 11.274 de 2006, ficando acordado no plano decenal de educação um prazo para que as escolas, tanto da rede pública como da privada, aderissem ao novo modelo para o Ensino Fundamental, tendo até 2010 para fazer esta adequação.

A Nova LDB traz ainda a questão da formação de professores em nível superior para atuarem em todos os níveis da Educação Básica, conforme definido no artigo 62:

A formação de docentes para atuar na Educação Básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o

exercício do magistério na educação infantil e nas quatro séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal<sup>1</sup>. (BRASIL, 1996, p. 49)

No âmbito da educação brasileira, vários debates foram promovidos à medida que ia se dando a implantação da referida lei, estando em pauta a constante discussão sobre a importância da formação de qualidade de profissionais da educação. Para Cury (2013), essa nova LDB não resolveu de forma satisfatória as questões sobre a formação docente, mas impulsionou importantes iniciativas, como as Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores da Educação Básica em Nível Superior, através da Resolução do Conselho Nacional de Educação – CNE/CP 1 de 2002 – e da Resolução CNE/CP 2 de 2002, que dispõem sobre a obrigatoriedade do estágio supervisionado, prevendo a melhoria da formação docente.

Ainda nessa nova LDB, encontramos uma mudança significativa para o campo da arte, pois esta era apontada na anterior Lei de Diretrizes e Base como atividade, e nessa atual ela passa a se configurar como componente curricular obrigatório. Farei uma digressão para a questão do ensino da Arte na Educação Básica, que passa a ser obrigatória em toda a Educação Básica devido à grande mobilização de artistas educadores em defesa desse campo de conhecimento na educação brasileira, tendo como expressiva presença/liderança desse movimento a professora e artista Ana Mae Barbosa.

No entanto, o movimento de avanço e retrocesso na educação brasileira é recorrente. Com a constituição da Base Nacional Curricular Comum (BNCC) e com o Novo Ensino Médio, alguns componentes curriculares foram ameaçados de não fazerem parte do currículo. E este foi o caso da Sociologia, da Filosofia, da Educação Física e da Arte.

O empenho da militância dos profissionais dessas áreas, juntamente com entidades representativas, foi de extrema importância para a permanência desses componentes no Novo Ensino Médio.

Para nós, do campo das artes, paira um momento de tensão, insegurança e fragilidade, sobretudo para os cursos de formação de professores dessa área, considerando que a obrigatoriedade do ensino de Artes enquanto componente curricular apresentado na LDB 9394/96 é alterada pela Lei 13.415/17, passando a ser ofertado como estudos e práticas, considerados unidades temáticas. Sobre esta questão, Mattar (2019, p. 117) levanta os seguintes

---

<sup>1</sup> Esta modalidade de ensino se refere aos cursos das escolas Normais, que eram cursos pedagógicos em nível médio.

questionamentos: “Seria uma polivalência? Que impactos isso trará, por exemplo, aos cursos de licenciatura em artes, aos concursos públicos, à produção de materiais didáticos, à organização de currículos, entre outros?”.

A BNCC estabelece o que deve ser ensinado nas escolas do Brasil na Educação Básica, ou seja, na Educação Infantil, no Ensino Fundamental e no Ensino Médio. Para cada área de conhecimento há determinações que objetivam orientar as secretarias de educação no processo de ensino/aprendizagem. A integração das artes, as unidades temáticas, os objetos de conhecimento, as relações entre Arte e as tecnologias da informação e comunicação, as competências e habilidades que deverão ser alcançadas em cada ano de ensino são assuntos pontuados pela BNCC (2018), o que demanda da categoria dos profissionais da educação conhecimento aprofundado sobre o referido documento para ser debatido criticamente nas reformas curriculares e nos processos de formação docente.

Vivenciamos durante o governo Temer e em especial no governo de Bolsonaro um verdadeiro desmonte das políticas públicas e em especial as da educação gestadas durante os governos Lula-Dilma. Os professores e professoras, a educação, as universidades públicas foram alvos de ataques constantes do governo Bolsonaro.

Durante o governo Lula (2003-2011), sobretudo no segundo mandato, dado que no primeiro mandato o Brasil se encontrava em uma grande crise econômica, foram criados diversos programas na perspectiva de cumprir o acordo reafirmado em Dakar em relação à Declaração Mundial Educação para Todos. Mudanças significativas ocorreram na área educacional, mesmo com medidas muitas vezes reformistas, por meio de ações afirmativas para a educação indígena e quilombola, bem como para o Ensino Superior por meio de diversos programas, como o Prouni<sup>2</sup>, Fies<sup>3</sup>, Sisu<sup>4</sup>, UAB<sup>5</sup> e Reuni.

---

<sup>2</sup> O Programa Universidade para Todos (Prouni) foi institucionalizado pelo Governo Federal em 13 de janeiro de 2005, com a finalidade de concessão de bolsas de estudo parciais ou integrais em cursos de graduação em instituições de ensino superior privadas. Disponível em: <http://prouniportal.mec.gov.br/o-programa>. Acesso em: 08 jan. 2020.

<sup>3</sup> O Fundo de Financiamento Estudantil (Fies) é um programa do Ministério da Educação destinado a financiar a graduação de estudantes matriculados na educação superior privada. Para a obtenção desse financiamento o aluno tem avaliação positiva nos processos conduzidos pelo MEC. Disponível em: <http://sisfiesportal.mec.gov.br/?pagina=fies>. Acesso em: 08 jan. 2020.

<sup>4</sup> O Sistema Informatizado (Sisu) do Ministério da Educação é um sistema em que instituições de ensino superior pública ofertam vagas a candidatos que participaram do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem). Disponível em: <http://sisu.mec.gov.br/>. Acesso em: 08 jan. 2020.

<sup>5</sup> A Universidade Aberta do Brasil é um sistema integrado por universidades públicas por meio do uso da metodologia da educação a distância, que oferece cursos de nível superior para camadas populares que têm dificuldade de acesso à formação universitária. Prioritariamente os professores que atuam na educação básica e

Particularmente, o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) proporcionou um grande investimento nas universidades federais por meio de reformas, reestruturação e criação de novas universidades ou *campi*, principalmente nas regiões Norte e Nordeste, mas não somente as universidades federais se beneficiaram com esse programa. Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (antigas Escolas Técnicas) também foram contemplados pelo referido programa, ocorrendo um aumento de instituições e *campi* espalhados por todo o território nacional. A expansão das universidades e dos institutos federais permitiu a descentralização dessas instituições, que na maioria das vezes encontravam-se localizadas somente nos centros das grandes cidades.

Em Sergipe existia apenas um *campus* universitário federal, e hoje a UFS conta com quatro *campi*; da mesma forma em relação ao Instituto Federal de Sergipe, que era apenas um, localizado na cidade de Aracaju, e hoje há nove *campi* espalhados pelo estado sergipano.

Em prol de uma educação de qualidade foram estabelecidas no Governo Lula, a partir do Plano de Metas Compromisso Todos Pela Educação, com o Decreto nº 6.094 de 24 de abril de 2007 várias diretrizes para o campo do magistério. Entre as diversas diretrizes, encontramos a valorização do magistério, programa próprio ou em regime de colaboração para a formação inicial e continuada de profissionais da educação; plano de carreira, cargos e salários para os profissionais da educação.

Nesse governo foi publicado o decreto nº 6.755/2009, que trata da Política Nacional de Formação de Profissional do Magistério da Educação Básica. Em regime de colaboração entre a União, o Distrito Federal, os Estados e Municípios é que esta política foi constituída com a finalidade de organizar a formação inicial e continuada do magistério para a educação pública (BRASIL, 2009).

Uma das questões a serem resolvidas por esta política foi a formação em cursos superiores de professores que atuavam na Educação Básica e ainda não possuíam formação em licenciatura, ou atuavam em uma área diferente da licenciatura em que se formaram. Conforme dados apresentados no Educasenso<sup>6</sup> de 2007, aproximadamente 600 mil professores estavam atuando na Educação Básica pública sem a formação em licenciatura.

---

não possuem curso de nível superior, seguido de dirigentes, gestores e trabalhadores da educação. Disponível em: <http://capes.gov.br/component/content/article?id=7836>. Acesso em: 08 jan. 2020.

<sup>6</sup> Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>.

É nesse contexto que diversos programas são criados com a finalidade de fortalecer a licenciatura, a saber:

**Quadro 01** – Políticas de formação inicial de professores

Programa	Principal objetivo
Pró-Licenciatura	Formação inicial de professores em serviço por meio de cursos a distância (EaD).
Universidade Aberta do Brasil (UAB)	Formação Inicial e continuada de professores por meio de cursos na modalidade EaD.
Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR)	Garantir que os professores em exercício na rede pública de Educação Básica obtenham a formação por meio da implantação de turmas exclusivas para os professores em exercício.
Programa de Consolidação das Licenciaturas (Prodocência)	Visa ampliar a qualidade das ações voltadas à formação de professores, com prioridade para a formação inicial desenvolvida nos cursos de licenciaturas das instituições federais e estaduais de educação superior.
Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID)	Fomento à iniciação à docência de estudantes, principalmente de instituições federais de educação superior.

Fonte: <http://portal.mec.gov.br>.

A criação desses programas, seja os de ações contínuas, como é o caso do Pibid, seja os de ações emergenciais, como é o caso do Parfor, surgem na perspectiva de garantir a formação em Ensino Superior de professores que estão em exercício sem a devida habilitação e na intenção de fortalecer as licenciaturas em prol de uma educação de qualidade. Sobre este aspecto, na avaliação dessas políticas, Gatti e outros (2011) nos dizem que é amplamente reconhecida a importância dos professores para a oferta de uma educação de qualidade, e, para tanto, as políticas educacionais no Brasil ainda enfrentam desafios para a formação inicial e

continuada para as condições de trabalho, planos de carreira e valorização desses profissionais, visto que estes fatores têm contribuído para a crise nas licenciaturas, havendo uma falta de interesse na busca dessa formação e um número elevado de evasão nesses cursos de formação de professores.

A dinâmica das políticas docentes no Brasil, onde a autonomia dos entes federados, na elaboração e na implementação de leis em nível local, e das universidades, na formulação de cursos de Formação de professores, impacta diretamente sobre o trabalho cotidiano nas escolas de todo o País. (GATTI *et al*, 2011, p. 11)

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) é criado como um programa de política pública do governo federal e foi implantado, em nível nacional, através do edital MEC/Capes/FNDE, em novembro de 2007, com vista a fomentar a iniciação à docência de estudantes inicialmente das instituições públicas de Educação Superior em cursos de licenciatura presencial plena (BRASIL, 2013).

O Pibid foi apresentado pelo ministro de Educação Fernando Haddad (2005-2012), no segundo semestre de 2007, sendo salientado por ele que este programa viria na mesma configuração da bolsa de iniciação científica dos graduandos, concedidas pelo CNPq. No entanto, a bolsa concedida ao Pibid seria fomentada pela Capes. Foi a partir das críticas feitas pela população ao Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), que esta modalidade de bolsa surgiu, havendo uma atenção especial à formação dos professores desde o início da graduação (BRASIL, 2013).

É importante destacar que a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) teve suas competências e estrutura ampliadas para atender, além do suporte ao Sistema Nacional de Pós-Graduação (SNPG) e ao desenvolvimento científico e tecnológico do País, à indução e fomento a ações de formação e valorização do magistério a partir da Lei nº 11.502 de 2007, mediante fomento a programas de iniciação à docência de licenciatura de graduação plena nas instituições de Ensino Superior (CAPES, 2013).

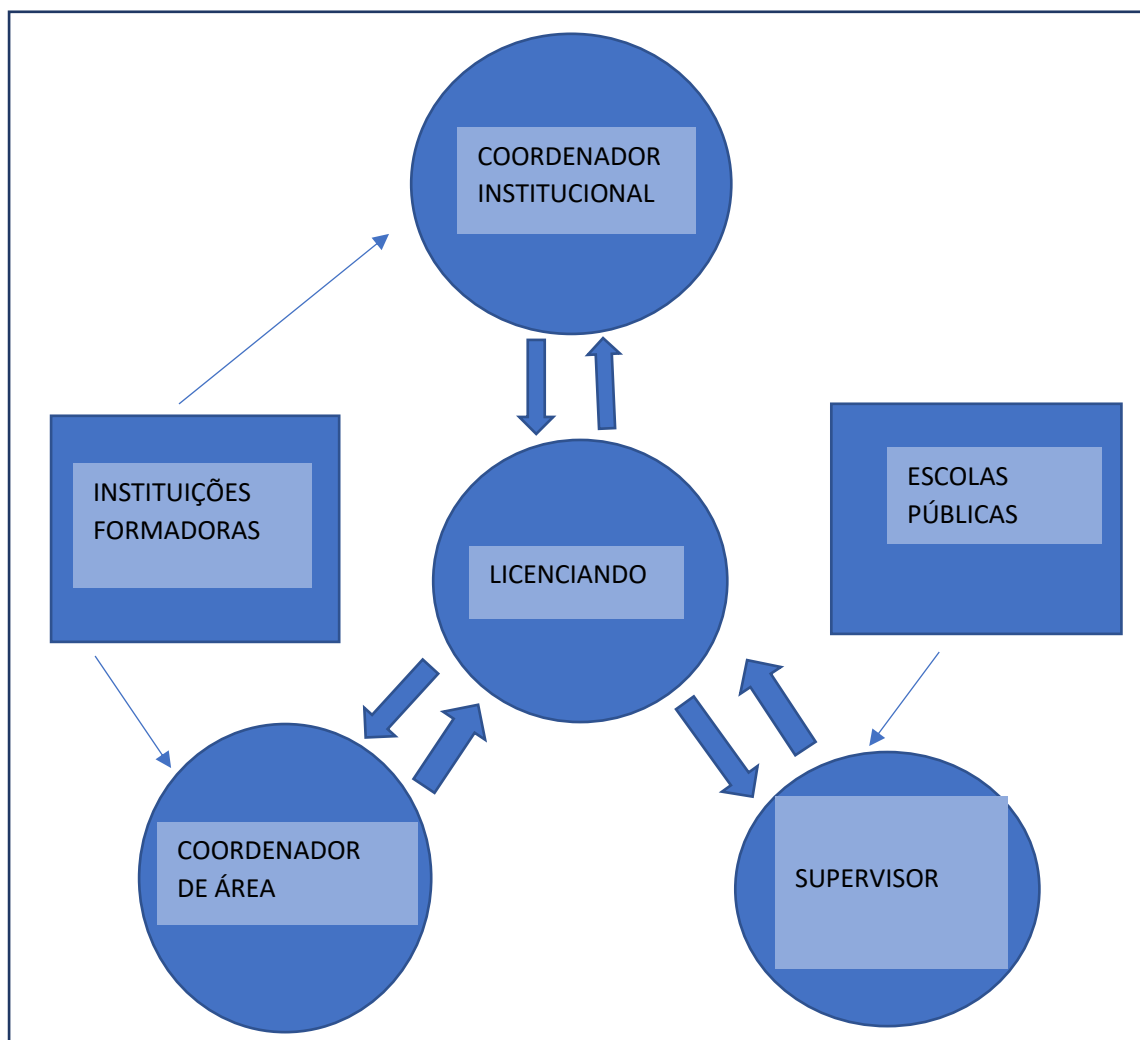
Por ser um programa de governo, muitas entidades não entendem o Pibid como uma política pública de educação; porém, em 2013 o programa passou a ser considerado um programa de política pública pelo fato de ter sido incluído no texto da alteração da LDB (Lei 9.394/96), contida na Lei 12.796, sancionada em abril deste ano.

Foi acrescentado ao texto da LDB, no art. 62, parágrafo 5º:

A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios incentivarão a formação de profissionais do magistério para atuar na Educação Básica pública mediante programa institucional de bolsa de incentivo à docência a estudantes matriculados em cursos de licenciatura, de graduação plena, nas instituições de educação superior. (BRASIL, 2017, p.44).

O referido programa teve seu primeiro documento oficial lançado em 2007, por meio do Edital nº 01/2007, MEC/Capes/FNDE, porém, só foi instituído em 2010, pela Portaria nº 72 de 9 abril de 2010, e em seguida pelo Decreto nº 7.219, de 24 de junho de 2010.

**Figura 01** – Desenho do Programa Pibid



Fonte: Relatório de Gestão Capes, 2009-2013.



Então, é nessa relação de parceria entre universidade e escola pública que o Pibid se estrutura a partir dos seus diversos agentes sociais em que o saber de cada um deles contribuirá para uma educação de mais qualidade. Fazem parte do Pibid o coordenador institucional, que representa o projeto dentro da universidade; o coordenador de Área de Gestão de Processos Educacionais; os coordenadores de área, que são os professores dos cursos de licenciatura que coordenam subprojetos de suas áreas específicas; os supervisores, que são os professores da escola pública que participam como cofomadores dos licenciandos e estudantes das licenciaturas.

Um aspecto importante em relação ao papel do professor da Educação Básica no programa é a sua condição de cofomador, visto que a sua atuação vai além de um colaborador, pois a sua experiência em sala de aula o torna partícipe direto na formação dos futuros professores (NÓVOA, 2009). A inserção desses futuros professores o quanto antes na escola, permite amenizar o medo do exercício da docência. No caso desse programa, este futuro professor está amparado pelo supervisor, pelo coordenador de área e pela parceria estabelecida com seus pares, que são os seus colegas de curso participantes no programa. É nessa coletividade que o trabalho de formação de professor se qualifica, ao passo que qualifica também a Educação Básica e os cursos de licenciaturas.

Embora os cursos de licenciatura se preocupem com a formação de professores desde a sua entrada no curso até a sua conclusão, muitos desses cursos ainda se fixam na racionalidade técnica, que ocupa um lugar importante na formação, mas que, vista isoladamente, não corresponde à complexa realidade do cotidiano escolar, o que faz ser necessário diminuir a ambiguidade ou distanciamento entre a teoria e prática do fazer docente (MIZUKAMI *et al.*, 2003). A aprendizagem da docência é um processo contínuo – não se encerra na formação inicial, dá-se ao longa da vida, ou seja, do exercício profissional, em que diferentes saberes e experiências estão em constante relação com a dimensão profissional e pessoal.

A pesquisa de doutoramento desenvolvida por Jairton Mendonça de Jesus (2018) sobre o Pibid Matemática na UFS, aponta para as principais mudanças ocorridas nos documentos oficiais. Para ele, as principais mudanças se referem aos objetivos, às instituições que podem participar do referido programa, às licenciaturas que podem concorrer às chamadas públicas e às modalidades de ensino contempladas por este projeto.

Os objetivos do Pibid regulamentados pela Portaria nº 83, de 27 de abril de 2022, são seis:

- Incentivar a formação de docentes em nível superior para a Educação Básica;
- Contribuir para a valorização do magistério;
- Elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e Educação Básica;
- Inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem;
- Incentivar escolas públicas de Educação Básica, mobilizando seus professores como cofomadores dos futuros docentes e tornando-as protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério;
- Contribuir para a articulação entre teoria e prática necessária à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura.

Os objetivos foram os que mais passaram por alterações nos seus documentos oficiais, passando por supressão e inserção. “Começando com cinco objetivos<sup>7</sup>, aumentando, no mesmo dia, para nove<sup>8</sup>, reduzidos para seis<sup>9</sup>, depois para cinco<sup>10</sup>, em seguida aumentado para sete<sup>11</sup>, o programa voltou a ter nove objetivos<sup>12</sup> e retornou para sete pelo regulamento de 2013” (JESUS, 2018, p. 36). Porém, desde o edital de 2018, os objetivos do Pibid são seis, como consta na Portaria nº 83.

A inserção de licenciandos no cotidiano escolar, integrando universidade e escola por meio da articulação entre teoria e prática, esteve presente em todos os documentos do Pibid, e são estes objetivos que justificam a criação do programa para atender a política de formação de professores.

[...] cada vez que nos envolvemos com programas desse tipo que nos aproxima dos dilemas da escola pública, dos professores, da sua condição docente, das suas condições de trabalho, na vida das crianças, do que é a vida desses jovens. Ali nos formamos em condições de dar respostas aos cursos de licenciatura e aos desafios e angústias que os estudantes trazem. (FREITAS, 2001, p. 17)

---

<sup>7</sup> Portaria MEC nº 38/2007.

<sup>8</sup> Edital MEC/Capes/FNDE/2007.

<sup>9</sup> Editais Capes nº 02/2009 e nº 18/2010, Portaria Capes nº 260/2010 e Decreto presidencial nº 7.219/2010.

<sup>10</sup> Portaria Capes nº 72/2010.

<sup>11</sup> Portaria Capes nº 96/2013.

<sup>12</sup> Portaria Capes nº 46/2016.

Este é um aspecto observado por professores do curso de licenciatura em Dança na UFS, principalmente pelo coordenador de estágio supervisionado, pois, como o número de cotas disponibilizadas aos bolsistas de iniciação à docência é limitado, nem todos os alunos do curso têm acesso a essa experiência; mas, como bem observado pelo professor Fernando Davidovitsch,

Os bolsistas do Pibid, com a sua experiência em sala de aula, contribuem para a reflexão da docência, encorajam os outros estudantes que ainda não se inseriram na escola e nos fazem rever os programas do curso, bem como as teorias e metodologias que trazemos para a formação deles. (FERNANDO DAVIDOVITSCH, 2015, não paginado. Diário de campo da coordenadora de área do subprojeto Dança/UFS)

Outra mudança significativa foi quanto às licenciaturas participantes inicialmente nesse programa, que nasceu limitado à área de Química, Física, Matemática e Biologia. Pelas licenciaturas contempladas, já se pode perceber que inicialmente o programa se destinava ao Ensino Médio. A argumentação para esses campos de conhecimento se deu exatamente pela escassez de professores nessas áreas. Como a intenção do programa estava alinhada a elevar a qualidade da Educação Básica pública, a atuação dos bolsistas de iniciação à docência, juntamente com os supervisores, tinha como meta estarem atentos aos índices de avaliação da educação, como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), entre outros. Com os resultados positivos apontados nos relatórios institucionais, as outras licenciaturas passaram a ser contempladas pelo programa, que também passou a ser desenvolvido em toda a Educação Básica.

Ao ser lançado, em 2007, a prioridade de atendimento do Pibid eram as áreas de Física, Química, Biologia e Matemática para o Ensino Médio – dada a carência de professores nessas disciplinas. No entanto, com os primeiros resultados positivos, as políticas de valorização do magistério e o crescimento de demanda, a partir de 2009, o programa passou a atender a toda Educação Básica, incluindo educação de jovens e adultos, indígenas, campo e quilombolas. Atualmente, a definição de níveis a serem atendidos e prioridade das áreas cabem às instituições participantes, em diálogo com as redes de ensino e verificada a necessidade educacional e social do local ou região. (BRASIL, 2013, p. 27)

Inicialmente faziam parte do Pibid somente as instituições de Ensino Superior federais, passando posteriormente a fazer parte as IES federais, estaduais, filantrópicas, sem fins lucrativos e os Institutos Federais.

Tais mudanças foram provenientes de ajustes, e sua necessidade foi sendo percebida a partir do desenvolvimento do programa, dos resultados positivos que já vinham sendo apresentados. Embora com curto prazo de tempo de desenvolvimento, um estudo avaliativo do Pibid foi realizado pela Fundação Carlos Chagas, elaborado pelas professoras pesquisadoras Bernadete Gatti, Marli André, Laurizete Ferragut e pelo professor pesquisador Nelson Gimenes. Tal relatório foi divulgado em 2014, com base no relatório de gestão 2009-2013.

Esse grupo de pesquisadores aponta no relatório que o Pibid, ainda que num período curto de existência, “já vem sendo reconhecido como uma política pública de alto impacto na qualidade da formação de professores” (GATTI *et al.*, 2014, p. 05).

Observou-se como o Pibid é valorizado em todos os níveis, por todos os participantes que responderam aos questionários. Os depoimentos são muito positivos, em sua imensa maioria; os detalhes oferecidos para justificar essa positividade são inúmeros e se expressam nas contribuições descritas. Aprimoramentos devem ser implementados ante o valor atribuído à sua metodologia e às insistentes colocações sobre a necessidade imperativa de sua continuação pelo papel de dar valor novo às licenciaturas nas IES, de melhor qualificá-las e a seus docentes, de propiciar melhor formação a futuros professores da Educação Básica, de trazer contribuições aos Professores Supervisores e suas escolas, ao ensino pela criatividade didática. Sem dúvida, pelos dados aqui analisados, esse é um programa de grande efetividade a que se refere à formação inicial de professores. (GATTI *et al.*, 2014, p. 103)

Os dados apresentados no relatório revelaram o quanto instituições envolvidas e seus atores participantes contribuíram para a valorização do programa, assim como o programa proporcionou valorização para as instituições, para os licenciandos, para os cursos de licenciatura. Feita uma busca exaustiva no portal do MEC e da Capes até janeiro de 2023, não foi encontrado qualquer estudo mais recente sobre a avaliação do Pibid, o que se faz de extrema importância, pois Gatti e outros (2014) apontam para o período curto de existência do Pibid quando foi realizada a primeira avaliação dele. Hoje, com 12 anos de execução, provavelmente teríamos novos resultados e/ou confirmação dos dados apresentados no primeiro relatório.

Mesmo que o programa apresente pontos positivos, o estudo avaliativo sugere aprimoramentos para garantir a sua continuidade e expansão:

Garantir a continuidade do programa como proposta permanente. Garantir a continuidade do programa nas IES já participantes. Ampliar o programa

aumentando o número de instituições participantes, de escolas, de bolsas. Disponibilizar recursos para aquisição de material permanente e aumentar a verba de custeio. Oferecer auxílio-transporte aos estudantes-bolsistas. Aumentar o valor das bolsas, com ajustes periódicos. Prever bolsa para mais de um coordenador de área no mesmo campo disciplinar, proporcional ao número de Licenciandos bolsistas e Professores Supervisores. Ter orientação e informações mais claras sobre a gestão na instituição. (GATTI *et al.*, 2014, p. 106)

Com todos os dados significativos e orientação para a permanência do programa, no ano de 2015, ruídos começaram a ser veiculados pela mídia e redes sociais sobre um provável corte orçamentário no programa, conseqüentemente, comprometendo a sua continuidade. Tal notícia ganhou proporção pelo fato de, em novembro de 2014, ocorrer o primeiro atraso no pagamento das bolsas. Neste momento, um grande número de bolsistas de todo o País encontrava-se na cidade de Natal, participando do Encontro Nacional das Licenciaturas (ENALIC) e do Encontro Regional do Pibid. O desconforto foi grande, e a mobilização de imediato ocorreu. Como o presidente da Capes participou do referido evento, a pressão foi grande para saber as motivações. Logo o pagamento foi efetuado, e os ânimos se acalmaram.

Nenhuma nota oficial sobre tal notícia foi emitida oficialmente pela Capes, mas ainda assim universidades, bolsistas, parlamentares e sociedade civil iniciaram um movimento em defesa do Programa. Como ação desse movimento, foi entregue a Carlos Afonso Nobre, presidente da Capes na época, uma carta elaborada pela Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (ABPC) e pela Academia Brasileira de Ciências (ABC).

Diante de tantas manifestações, a Capes, em seu correio eletrônico, emitiu um comunicado no dia 25 de junho de 2015, esclarecendo que apesar da adequação ao limite orçamentário pelo qual o programa estava passando, nenhum bolsista teria sua bolsa descontinuada.

Existia aí algo sinalizando mudanças na conjuntura política do País. A visibilidade do programa já era grande, a adesão ao programa de todas as universidades federais, a participação de Institutos Federais (IFs), universidade filantrópicas, universidade Aberta do Brasil (UAB) e faculdades particulares, com a participação de estudantes assistidos pelo Programa Universidade para Todos (ProUni), já se desenhava uma nova política de formação de professores.

A nota emitida pela Capes tranquilizou momentaneamente instituições e bolsistas, mas logo estes são surpreendidos pelo Ofício Circular lançado pela Capes em 18 de fevereiro de

2016, que dizia que as bolsas de iniciação à docência que completassem 24 meses não seriam prorrogadas e seriam suprimidas, não sendo concedidas a novos bolsistas.

Com o ocorrido, novas mobilizações começam a ocorrer em todo o País, e uma Audiência Pública foi realizada no Senado Federal, com o intuito de discutir o papel do Pibid na formação de professores. Houve a participação de inúmeros professores, principalmente os coordenadores institucionais. Houve por parte de debatedores e parlamentares apoio unânime para a manutenção e fortalecimento do Programa, “sendo, então, assegurado pelo secretário de Educação Superior e do Ministro da Educação, Jesualdo Pereira Farias, que seriam desconsiderados os efeitos do ofício emitido pela CAPES, a partir da segunda-feira, 29 de fevereiro de 2016” (CORNELO, SCHNECHENBERG, 2020, p. 14).

Em entrevista realizada com a professora e coordenadora institucional do Pibid/UFS, Gicélia Mendes (que esteve como coordenadora institucional do Pibid desde o edital de 2008 até o fim do edital da Capes de 2013), afirmou:

No Edital Pibid Capes de 2013, foi quando começaram os problemas com o Pibid, porque o Pibid cresceu demais, e as ameaças de cortes orçamentários e descontinuidade do programa já era um anúncio, e aí felizmente tinha o Helder Eterno, que era da Capes. Ele nos motivou a criarmos o Forpibid<sup>13</sup>, que foi o que salvou o Pibid por muitos anos, porque, se nós não tivéssemos essa representação, o Pibid provavelmente seria descontinuado em 2016. A nossa relação com a Capes, tanto por e-mail como presencial, sempre era de muito respeito, diálogo e prontidão. Quando ia até Brasília, para resolver questões lá na Capes, eu era bem recebida por todos. A Capes nessa época, durante a gestão de Lula e Dilma, era de uma relação proximal com as IES. Em uma das idas à Brasília, Helder Eterno, que sempre nos recebia com alegria, falou num

---

<sup>13</sup> O Fórum Nacional dos Coordenadores Institucionais do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Forpibid) é uma entidade de caráter permanente constituída pelos coordenadores institucionais das Instituições de Ensino Superior (IES) que desenvolvem projetos do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) ou do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – Diversidade (Pibid Diversidade) das Instituições de Ensino Superior (IES) para atuar como interlocutor entre os Coordenadores de Projetos Pibid e Pibid Diversidade e a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e demais agências, órgãos e instituições. Como a relação foi sempre de diálogo e democrática durante a gestão do presidente Helder Eterno, o mesmo sugere a criação desse fórum, que começa a se organizar no ano de 2013 e que, em 2014, realiza o seu primeiro fórum durante o V Enalic e IV Seminário Nacional do Pibid. Para saber mais sobre a trajetória do Forpibid, consultar ASSIS, Alessandra; SILVA, Jaqueline Barbosa da. O Fórum dos Coordenadores Institucionais de Bolsa de Iniciação à Docência no contexto de luta pela valorização do magistério dos professores da educação básica. **Territórios**. Revista de Educação da UFPE. Caruaru, Brasil. V. 4, n. 7, 2018.

tom muito sério: olha, vocês precisam se organizar. Precisam criar um fórum. Foi daí que as IES se organizaram para a criação desse fórum, resultando no Forpibid. Nós não fazíamos ideia do que estava rolando nos bastidores, mas com certeza Helder Eterno já sabia do que estava por vir. (Entrevista realizada com a professora e ex-coordenadora institucional do Pibid na UFS Gicélia Mendes, no dia 18 de janeiro de 2022, informação verbal)

O Forpibid, como nos assegura a professora Gicélia Mendes, foi de extrema importância para a permanência do Pibid até o presente momento. Durante esse período de tensões e incertezas, a mobilização foi intensificada em território nacional.

Como havia dito anteriormente, essa instabilidade no programa já revelava uma mudança no cenário político do País, tanto é que em dezembro de 2015 começou o processo de impeachment da presidenta Dilma Roulseff (PT) pelo ex-presidente da Câmara dos Deputados, Eduardo Cunha, encerrado no dia 16 de agosto de 2016, com a cassação do mandato da referida presidente. A crise econômica internacional já estava interferindo na economia nacional e as estratégias tomadas pela presidenta na perspectiva de reverter a crise foram entendidas como crime de pedalada fiscal, uma vez que ela aumentou os investimentos na infraestrutura e reduziu as taxas de juros, facilitando o crédito para as empresas e pessoas físicas. No entanto, até o momento, nenhum crime foi de fato cometido pela presidenta, o que reforça a ideia de um golpe de estado.

A mobilização das entidades que representam os trabalhadores da educação tem sido incansável em busca de valorização do magistério e da qualidade de educação, no entanto, a falta de continuidade nas políticas públicas de educação tem comprometido ações que vinham sendo desenvolvidas em prol desses objetivos.

Entre o governo de Lula e Dilma tivemos treze anos de gestão que procurou, mesmo estabelecendo parceria com o empresariado, democratizar o debate acerca das metas de educação para o País. Mesmo já apresentado resultados positivos (mesmo que ainda não se tenha atingido a meta do IBED, da erradicação do analfabetismo, da universalização do Ensino Fundamental e Médio), no desempenho dos alunos na Educação Básica pública e na formação de professores, durante o governo Dilma Rouseff, contraditoriamente, o orçamento do Ministério da Educação perdeu 15 bilhões. “Progressivamente, após o golpe de estado que empossou o presidente Michel Temer, o caos político instaurou-se no País e já no final de 2016 aprovou-se a proposta de Emenda Constitucional 55, que congela os gastos públicos no mesmo orçamento por 20 anos” (SUSUKI, 2019, p.78).

Voltando para o caso específico do Pibid, a garantia de permanência do programa e a manutenção das bolsas asseguradas pelo Secretário de Superior do Ministério da Educação não foi legitimada, visto que em 11 de abril de 2016 a Capes divulga um novo regulamento através da Portaria nº 46/2016, que tinha a intenção de juntar o Pibid a outros programas, tais como: Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), o Programa Ensino Médio Inovador (PROEMI), o Programa Mais Educação (PME), o Pacto pelo Fortalecimento do Ensino Médio (PNEM).

Nessa portaria, três eixos estruturantes reorganizavam o Programa em alfabetização e numeramento, letramento e áreas de conhecimento do Ensino Médio (BRASIL, 2016). Com isso, fica sinalizado um retrocesso no próprio processo de desenvolvimento do Pibid, que ao longo de sua existência foi contemplando todas as modalidades de ensino e todas as licenciaturas e a Pedagogia.

As manifestações se intensificaram. Foi criado o movimento nacional #ficaPibid, com atos públicos nas IES que sediavam o programa, em praças públicas e em escolas de Educação Básica onde subprojetos eram desenvolvidos. A Capes cedeu à pressão e, por meio da Portaria nº 84/2016, revogou a Portaria nº 46/2016, voltando a vigorar a Portaria nº 96/2013. No Edital de nº 61/2013, dizia que sua vigência iria até fevereiro de 2018, podendo ser prorrogado por mais quatro anos.

**Figura 2** – Ato público #ficaPibid na praça Fausto Cardoso, em Aracaju



Fonte: arquivo pessoal da autora.



A situação de insegurança, de idas e vindas entre tantas portarias, deixou as IES inseguras, bem como fragilizou de certa forma as ações que vinham sendo desenvolvidas pelo Pibid. Durante o ano de 2016 houve aparentemente uma trégua em relação às mudanças com as quais o Pibid vinha sendo ameaçado. No entanto, o custeio para material permanente que seria enviado no segundo ano de execução do projeto não foi repassado para os projetos institucionais.

Sob a alegação de uma necessária modernização no Pibid, em outubro de 2017, foi anunciado um novo programa pelo governo federal, juntamente com o MEC: o Programa Nacional de Residência Pedagógica (RP). Dessa forma, sem nenhum pronunciamento da Capes, o Diretor da DEB/CAPES, Carlos Lenuzza, comunicou a todas as universidades e institutos federais que a vigência do Pibid edital 2013 se daria até o dia 28 de fevereiro.

O Fórum Permanente Pibid (Forpibid) emitiu um comunicado oficial dizendo que não haveria motivos plausíveis para a interrupção do Pibid, visto que o programa apresentava resultados que justificava a sua continuidade e que havia previsão orçamentária para os programas em 2018 (FORPIBID, comunicado nº 3, 2018).

O trabalho intensificado do Pibid em Brasília resultou em um novo comunicado, o de nº 4/2018, que anunciava a continuidade do Pibid em novos editais, juntamente com o RP. Assim, em 28 de fevereiro se dá a finalização do Edital Capes nº 61/2013, e é oficialmente lançado no dia 01 de março de 2018 o Edital Capes nº 7/2018 para o Pibid e o Edital Capes nº 6/2018 para o Residência Pedagógica.

Houve muita insatisfação por parte dos professores universitários. Alguns coordenadores institucionais se recusaram a participar da nova configuração para o Pibid, acreditando que a RP iria enfraquecê-lo. O que diferenciou o novo edital para o Pibid é que o curso de licenciatura que manifestasse interesse em submeter subprojeto deveria ter a nota mínima três na avaliação de desempenho do MEC. A outra novidade é que poderiam participar do Pibid somente estudantes que se encontravam na primeira metade do curso, visto que a RP se destinava a estudantes que se encontravam na metade final do curso.

Como fiz parte do Edital 61/2013, coordenando por quatro anos o subprojeto Dança, deixando de atuar nesse programa em 2018, não tive aproximação com a nova configuração do Pibid e nem relação com a RP; por essa razão resolvi entrevistar a coordenadora institucional do edital de que fiz parte e coordenadores dos Editais Capes Pibid nº 7/2018, com vigência até 2020, e do Edital Capes nº 2/2020, com vigência até 2022, para conhecer suas impressões em

relação ao programa RP e à nova configuração do Pibid. A coordenadora e os coordenadores dos dois últimos editais afirmaram que inicialmente não viram com bons olhos o Programa RP e entendiam que este iria enfraquecer o Pibid; no entanto, com o desenvolvimento dos dois programas, perceberam que eles se completam e que fortalecem as licenciaturas, colaborando para a formação dos futuros professores.

Entretanto, foi ressaltado, pela coordenadora institucional do edital nº 7/2018, que sentiu falta de uma aproximação com o programa RP. Para ela, faltou um diálogo mais efetivo entre os programas, e a Pró-Reitoria de Graduação poderia colaborar para este diálogo. Ela entende que a aproximação desses programas é de suma importância, visto que grande parte dos bolsistas de iniciação à docência migram para o programa RP. Dessa forma, um diálogo entre essas coordenações favoreceria a compreensão, reflexão e novas estratégias nas ações desenvolvidas em cada um desses programas.

Sobre a criação do novo programa RP, a coordenadora institucional da UFS do Edital 61/2013 nos diz que:

O que aconteceu na minha leitura de pibidiana de anos é que eles queriam acabar com o Pibid, e acabaram! Reduziram à metade. Como não conseguiram, por conta das pressões políticas e da organização das IES e do FORPIBID, acabar com o Pibid, eles diminuíram significativamente o número de vagas do Pibid e pegaram essas outras vagas que eram do Pibid e transformaram num outro programa, que é o Residência Pedagógica, para não dizer que acabou, porque o que eles queriam mesmo era acabar com o Pibid e com os programas todos. E aí dividiram em dois para os determinados, como é que eu digo? Pibid para alunos dos anos iniciais da licenciatura e os residentes da RP para alunos dos anos finais da licenciatura. E o que é que há de diferença também nos programas agora? Que alguns departamentos, não sei se o seu já faz isso, que nos estágios supervisionados os alunos podem equiparar ou receber dispensa. No caso do Departamento de Geografia, os residentes aproveitam a carga horária da RP para o Estágio Supervisionado III, que corresponde aos anos finais do ensino fundamental. (Entrevista realizada com a professora e ex-coordenadora institucional do Pibid na UFS Gicélia Mendes, no dia 18 de janeiro de 2022, informação verbal)

A impressão que “pibidianos” tinham em relação ao desejo de extinção do Pibid por parte da Capes, juntamente com o governo federal, era a de negação das políticas públicas de educação e sociais instituídas durante o governo Lula e Dilma. Como a organização da classe de professores com suas representações foi consistente e de grande visibilidade nacional, com

apoio da mídia, de parlamentares e da sociedade civil, o Pibid continua em vigor, com outra configuração.

Um ponto importante levantado pela coordenadora institucional da UFS é o aproveitamento de parte das horas dedicadas ao RP para o estágio obrigatório supervisionado. No Pibid havia muita solicitação por parte dos estudantes bolsistas para esse aproveitamento, mas a resolução de estágio não previa essa situação e nem o Pibid assegurava esse aproveitamento.

A ex-coordenadora institucional diz que perdeu muito o entusiasmo e credibilidade que depositava no Pibid diante da modernização que ele sofreu. Para ela, esse termo “modernização”, cunhado durante o governo de Michel Temer, nada mais era do que o desejo de acabar com o programa, visto que a principal alteração pelo qual o Pibid passou foi em relação ao momento do curso em que o estudante de licenciatura se encontra, uma vez que, inicialmente, qualquer estudante poderia participar do programa, e agora ele se limita a estudantes que se encontram na primeira metade do curso. E os estudantes que se encontram na segunda metade do curso podem concorrer à cota da RP.

Diante da necessidade de assegurar as bolsas para os estudantes do departamento do qual ela faz parte, resolveu assumir a RP. Ela diz ainda que:

A RP chega juntamente com o Novo Ensino Médio e a BNCC, assim, em todo trabalho de orientação dos estagiários da RP e dos bolsistas ID para o exercício da docência tem que se levar em conta as normas da BNCC, os conteúdos têm que estar alinhados com os códigos das habilidades e competências. Outro campo de atuação nessa parceria com a escola está em ações desenvolvidas nos itinerários formativos. Embora eu tenha percebido essa aproximação maior com as licenciaturas da área de exatas, natureza e linguagens. (Entrevista realizada com a professora e ex-coordenadora institucional do Pibid na UFS Gicélia Mendes, no dia 18 de janeiro de 2022, informação verbal)

O fato de o Pibid ser uma política pública de educação, de apresentar dados positivos em relação às ações desenvolvidas entre IES e escolas públicas da Educação Básica, não foi e não é o bastante para a garantia de sua permanência. O número de cotas e custeio para os projetos tem sido algo que não fica determinado já no lançamento do edital, salvo algumas exceções, como veremos a seguir.

### 1.1 A abrangência do PIBID em território nacional

Desde o primeiro edital até o que está em vigência (Edital Capes 23/2022), muitas mudanças ocorreram nesse programa. A atenção que será dada à sua abrangência se centrará especificamente nos dados apresentados nos editais lançados pela Capes, no Relatório de gestão Pibid 2013, na pesquisa sobre as políticas docentes no Brasil realizada por Gatti e outros (2014) e no banco de teses da Capes.

O quadro a seguir mostrará as IES e licenciaturas que puderam participar do Pibid, de acordo com cada portaria e edital lançado pela Capes. O referido quadro foi criado por Jesus (2018), a partir desses documentos, e complementado por mim, uma vez que a pesquisa que Jesus desenvolveu foi defendida em 2018, e de lá para cá já foram lançados mais dois editais.

**Quadro 02** – Instituições e licenciaturas participantes do Pibid

Documento	Instituições que podiam submeter projetos à seleção da Capes	Cursos de licenciaturas que podiam concorrer ao Pibid
Portaria MEC nº 38/2007 (12/12)	Art. 2º Instituições federais de educação superior.	Art. 1º. § 2º (Portaria). Nesta ordem de preferência:
Edital MEC/CAPES/FNDE/2007 (24/01/2008)	Item 3. Instituições federais de Ensino Superior e centros federais de educação e tecnologia que possuíssem curso de licenciatura com avaliação satisfatória no Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES).	Item 6.2.2 (Edital). Nesta ordem de preferência: I – para o Ensino Médio: a) licenciatura em física; b) licenciatura em química; c) licenciatura em matemática; d) licenciatura em biologia; II – para o Ensino Médio e para os anos finais do ensino fundamental: a) licenciatura em ciências; b) licenciatura em matemática; III – de forma complementar: a) licenciatura em letras (língua portuguesa);

		<p>b) licenciatura em educação musical e artística; e</p> <p>c) demais licenciaturas.</p>
Portaria Capes nº 72/2010 (12/04)	Art. 1º Instituições de educação superior federais, estaduais, municipais e comunitárias sem fins lucrativos.	<p>Item 2.3.5 (Edital de 2009) e art. 1º. (Portaria nº 72/2010) – prioritariamente atendidos projetos para as áreas:</p> <p>a) Para o Ensino Médio:</p> <p>I - licenciatura em física;</p> <p>II - licenciatura em química;</p> <p>III - licenciatura em filosofia;</p> <p>IV - licenciatura em sociologia;</p> <p>V - licenciatura em matemática;</p> <p>VI - licenciatura em biologia;</p> <p>VII - licenciatura em letras - português;</p> <p>VIII - licenciatura em pedagogia;</p> <p>IX - licenciaturas com denominação especial que atendam a projetos interdisciplinares ou novas formas de organização do Ensino Médio;</p> <p>b) para o ensino fundamental:</p> <p>I - licenciatura em pedagogia, com destaque para prática em classes de alfabetização;</p> <p>II - licenciatura em ciências;</p> <p>III - licenciatura em matemática;</p> <p>IV - licenciatura em educação artística e musical;</p> <p>V - licenciatura com denominação especial que atendam a projetos interdisciplinares ou novas formas de organização do ensino fundamental.</p> <p>c) De forma complementar:</p>
Edital Capes nº 02/2009 (25/2009)	Item 2.2.1. Instituições públicas de educação superior federais e estaduais.	

		<p>I - licenciatura em letras – língua estrangeira;</p> <p>II - licenciaturas interculturais (formação de professores indígenas);</p> <p>III - licenciaturas em educação do campo, para comunidades quilombolas e educação de jovens e adultos;</p> <p>IV - demais licenciaturas, desde que justificada sua necessidade social no local ou região.</p>
--	--	--

<p>Edital Capes nº 18/2010 (13/04)</p>	<p>Item 2.2.1. Instituições públicas municipais de Ensino Superior e universidades e centros universitários comunitários, confessionais e filantrópicos, nos termos do Art. 20 da LDB.</p>	<p>Item 2.3.5. Prioritariamente projetos voltados para atuar nas seguintes áreas:</p> <p>d) Para o Ensino Médio:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>I. licenciatura em física;</li> <li>II. licenciatura em química;</li> <li>III. licenciatura em filosofia;</li> <li>IV. licenciatura em sociologia;</li> <li>V. licenciatura em matemática;</li> <li>VI. licenciatura em biologia;</li> <li>VII. licenciatura em letras -português;</li> <li>VIII. licenciatura em pedagogia;</li> <li>IX. licenciaturas com denominação especial que atendam a projetos interdisciplinares ou novas formas de organização do Ensino Médio, desde que aprovadas pelo Conselho de Educação competente.</li> </ol> <p>b) para o ensino fundamental:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>I. licenciatura em pedagogia, com destaque para prática em classes de alfabetização;</li> <li>II. licenciaturas em ciências;</li> <li>III. licenciatura em matemática;</li> <li>IV. licenciatura em educação artística e musical;</li> <li>V. licenciaturas com denominação especial que atendam a projetos interdisciplinares ou novas formas de organização do ensino fundamental, desde que aprovadas pelo Conselho de Educação competente.</li> </ol> <p>c) Na educação infantil.</p>
--	--	---

Decreto presidencial nº 7.219/2010 (25/06)	Art. 5º Instituições de educação superior previstas nos arts. 19 e 20 da LDB, quais sejam: instituições	Não listam licenciaturas prioritárias



	públicas e privadas (particulares, comunitárias, confessionais e filantrópicas)	
Portaria Capes nº 260/2010 (30/10)	Item 2.1. Instituições habilitadas de acordo com cada edital.	
Edital Capes nº 01/2011 (03/01)	Item. 2.1. Instituições públicas de Ensino Superior.	
Edital Capes nº 11/2012 (20/03)	Itens 2.1 e 2.2. Instituições de Ensino Superior públicas, filantrópicas, confessionais ou comunitárias que não participam do Pibid; e instituições participantes do Pibid com projetos aprovados pelos Editais Capes nº 02/2009, 18/2010 e 01/2011, para fins de apresentar propostas de alteração do projeto vigente.	Item. 1.1 de ambos os editais: todas as licenciaturas.
Portaria Capes nº 96/2013 (23/07)	Art. 19. Instituição habilitada de acordo com cada edital e que:  I – possua curso de licenciatura legalmente constituído;  II – tenha sede e administração no País;  III - mantenha as condições e qualificação, habilitação e idoneidade necessárias ao cumprimento e execução do projeto, no caso de sua aprovação.	Licenciaturas em geral, inclusive alunos de licenciatura do Programa Universidade para Todos (PROUNI) vinculados a instituições privadas.

Edital Capes nº 61/2013 (02/08)	Item 1.1. Instituições de Ensino Superior (IES), inclusive alunos de licenciatura do Programa Universidade para Todos (Prouni) de instituições privadas.	
Edital Capes nº 66/2013 (06/09)	Instituições de Ensino Superior públicas e privadas sem fins lucrativos.	<p>Item 3.4. As seguintes áreas puderam concorrer:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>a) Educação do Campo;</li> <li>b) Educação do Campo – Ciências da Natureza e da Matemática;</li> <li>c) Educação do Campo – Ciências Humanas e Sociais;</li> <li>d) Educação do Campo – Linguagens e Códigos;</li> <li>e) Intercultural Indígena;</li> <li>f) Intercultural Indígena – Ciências da Natureza e da Matemática;</li> <li>g) Intercultural Indígena – Ciências Humanas e Sociais;</li> <li>h) Intercultural Indígena – Linguagens e Códigos;</li> <li>i) Interdisciplinar.</li> </ul>
Portaria Capes nº 46/2016 (15/04)	Art. 18, I. Instituição habilitada de acordo com cada edital e que possua pelo menos um curso de licenciatura legalmente constituído nas áreas de Pedagogia, Letras, Ciências, Matemática, Biologia, Física, Química, Geografia, História, Filosofia e Sociologia.	Art. 18. Pedagogia, Letras, Ciências, Matemática, Biologia, Física, Química, Geografia, História, Filosofia e Sociologia.

<p>Edital Capes nº 07/2018 (01/03)</p>	<p>Item 4.1. IES pública ou privada sem fins lucrativos, que:</p> <p>I - tenha sede no País;</p> <p>II - esteja credenciada no Sistema de Regulação do Ensino Superior (e-MEC) e apresente conceito Institucional (CI) ou Índice Geral de Curso (IGC) igual ou superior a 3 (três);</p> <p>III - esteja isenta de processo de supervisão, quando se tratar de IES do sistema federal de ensino, nos termos do art. 16 da Lei 9.394/96;</p> <p>IV - apresente ato autorizativo de funcionamento expedido pelo órgão de regulação da educação superior pertinente e indicação de conceito institucional válido obtido na última avaliação, quando se tratar dos sistemas de ensino dos Estados e do Distrito Federal, nos termos do art. 17 da Lei 9.394/96, e não atender ao inciso II do item 4.1;</p> <p>V - apresente compromisso em reconhecer a carga horária das atividades realizadas pelo discente no Pibid como horas de práticas como componente curricular ou de atividades teórico-práticas, de que tratam os</p>	<p>Item 4.2. Pode concorrer curso de Licenciatura:</p> <p>I – presencial ou pertencente ao Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB);</p> <p>II – que habilite para um dos seguintes componentes curriculares: Arte, Biologia, Ciências, Educação Física, Filosofia, Física, Geografia, História, Língua Espanhola, Língua Inglesa, Língua Portuguesa, Matemática, Química ou Sociologia ou, ainda, cursos de Pedagogia, Licenciatura Intercultural Indígena e Licenciatura em Educação do Campo.</p>
--	--	---

	<p>incisos I e IV do art. 13 da Resolução 2/2015 do Conselho Nacional de Educação (CNE);</p> <p>VI - apresente contrapartida mínima, que deverá ser oferecida na forma de designação de servidor/funcionário que auxilie na gestão administrativa do projeto.</p>	
<p>Edital Capes nº 2/2020 (03/01)</p>	<p>5.1. Poderão submeter proposta ao presente Edital as IES Públicas, as IES Privadas sem fins lucrativos e que possuam cursos de licenciatura participantes do Prouni.</p>	<p>3.3.7. Áreas prioritárias de iniciação à docência: Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, Física, Química, Biologia e Alfabetização.</p> <p>3.3.7.1. Os subprojetos de Alfabetização deverão observar os princípios, objetivos e diretrizes dispostos na Política Nacional de Alfabetização, instituída pelo Decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019, de forma a garantir a integração entre as práticas pedagógicas de alfabetização, literacia e numeracia. As atividades desses subprojetos deverão ser realizadas em turmas da educação infantil, do 1ª ao 2º ano do Ensino Fundamental I ou de jovens e adultos.</p> <p>3.3.8. Áreas gerais de iniciação à docência: Arte, Educação Física, Língua Inglesa, Língua Espanhola, Geografia, História, Informática, Sociologia, Filosofia, as licenciaturas Intercultural Indígena e em Educação do Campo, e em Pedagogia.</p>
<p>Edital Capes nº 23/2022</p>	<p>IES públicas, privadas e comunitárias, observando os requisitos de elegibilidade para as instituições e cursos definidos na Portaria CAPES nº 83, de 27 de abril de 2022.</p>	<p>4.2. Neste edital, podem compor subprojetos as seguintes áreas de iniciação à docência: Arte, Biologia, Ciências, Ciências Agrárias, Educação Física, Ensino Religioso, Filosofia, Física, Geografia, História, Língua Alemã, Língua Francesa, Língua Espanhola, Língua</p>

		<p>Inglesa, Língua Portuguesa, Matemática, Química, Sociologia ou, ainda, cursos de Pedagogia, Licenciatura Intercultural Indígena e Licenciatura em Educação do Campo.</p>
--	--	---

Fonte: Quadro elaborado a partir da pesquisa de Jesus (2018) e adaptado a partir dos Editais do Pibid.

O quadro nos revela as mudanças pelas quais o programa vem passando, o que representa de um lado o próprio processo de consolidação do mesmo e, de outro, a instabilidade frente às mudanças políticas e crise econômica que se instaurava no País. Assim, entre avanços e recuos, o programa surge limitado inicialmente a algumas áreas das licenciaturas oferecidas por IES federais. Essas áreas correspondem à defasagem de professores nas licenciaturas de Química, Física, Biologia e Matemática; por essa razão aparecem nos primeiros editais como área prioritária, ficando a área de Linguagem com as licenciaturas, Língua Portuguesa, Educação Musical, Educação Artística e demais licenciaturas de forma complementar.

Para participar do programa, cada IES pode apresentar apenas um projeto institucional. Nesse projeto devem constar os subprojetos relacionados a cada área das licenciaturas. Conforme previsto no primeiro documento, o programa destinava-se a IES federais; no decorrer das demais edições, IES estaduais, municipais, privadas sem fins lucrativos, institutos federais, IES privadas com fins lucrativos para estudantes de licenciatura do Prouni, passaram a ser contempladas nos editais do Pibid.

O Edital Capes nº 01/2011 mostra um grande avanço na participação de todas as licenciaturas, sem elencar áreas prioritárias, porém destinava-se somente às instituições de Ensino Superior públicas. Foi com o Edital Capes nº 61/2013 que grandes mudanças ocorreram, a exemplo da participação de todas as licenciaturas e de IES públicas e privadas; no entanto, as instituições privadas poderiam submeter projeto e abrir concorrência apenas para estudantes de licenciaturas do Programa Universidade para Todos (Prouni). É no Edital Capes nº 07/2018 que instituições privadas com ou sem fins lucrativos passam a fazer parte do programa.

Jesus (2018) chama atenção para a abrangência que o programa foi adquirindo; no entanto, ele diz que a oferta de cotas para as instituições é muito pequena de acordo com o número de alunos matriculados nas licenciaturas e os que são contemplados pelo programa. No caso específico da pesquisa realizada pelo autor, ele traz esses dados referente à licenciatura em Matemática na UFS, apontando que, pelo edital de 2013, o número de bolsas chegou a 27,28%

dos estudantes matriculados em 2014. No caso do curso de Dança, esse percentual foi de aproximadamente 8,62%, ou seja, dos 174 estudantes matriculados no curso, apenas 15 foram contemplados com a bolsa Pibid<sup>14</sup>.

As cotas, custeios, são dados que variaram bastante em cada edital lançado pela Capes, e muitas vezes esses dados não estavam definidos nos editais. A seguir serão apresentados os dados relativos à distribuição de cotas e orçamento para o programa em cada edital lançado pela Capes. Será possível observar que, em cada edital, as informações relacionadas ao custeio e cotas aparecem de forma diferente ou não são apresentadas.

**Quadro 3**– Valores orçamentários e de custeio e total de bolsas previstas em todos os editais do Pibid.

<b>Valor por projeto institucional</b>	<b>Verbas de custeio anual por projeto</b>	<b>Total de bolsas</b>	<b>Orçamento a ser gasto</b>
R\$ 1.000.000,00	R\$ 15.000,00	-	R\$ 9.000.000,00
-	R\$ 15.000,00	161 por projeto institucional	-
Maior que R\$ 100.000,00	R\$ 5.000,00	126 por projeto institucional	-
Máximo R\$ 2.000.000,00	R\$ 30.000,00	-	R\$ 160.000.000,00
-	R\$ 30.000,00	19.000 no total	-
-	R\$ 30.000,00	72.000 no total	-
-	R\$ 4.000,00 por estudante	3.000 no total	-
-	-	45.000 bolsas ID (não	-

<sup>14</sup> No Sidi-Graduação, relatório de matriculados nos cursos ofertados pela UFS, é possível observar o número de estudantes matriculados, de trancamento de matrículas e de alunos retidos, bem como outras informações como marcadores sociais. Esta informação está disponível em: <https://app.powerbi.com/view?r=eyJrIjoiaNzJkZGUyOWEtOWFIMS00ZWRjLTliYTQtYzExNzNhNTg2ODc3liwidCI6IjhlNTRmODJlLTBmOWQtNGE2Ny1iNTZlLTk5M2I3Y2ExOWVmMiJ9&pageName=ReportSectionc8438c85a5cc23d39047>.

		especifica as demais)	
-	-	30.096 bolsas ID	-
-	-	30.840 bolsas ID	-

Fonte: Tabela elaborada a partir de todos os editais da Capes para o Pibid.

Nem sempre há nos editais do Pibid previsão de valores orçamentários destinados ao programa, o que dificulta o planejamento de um projeto. Ainda tomando como base a pesquisa desenvolvida por Jesus (2018, p. 48), ele nos diz que, para inserir os licenciandos na escola pública:

É preciso haver a previsão de limites: quantos licenciandos vão ser inseridos? [...] Quantas escolas vão receber os licenciandos? Qual a previsão de tempo necessário para atingir o objetivo? Quanto de recurso será destinado a atingir o objetivo? As metas devem ser quantificadas.

De acordo com os editais, os valores orçamentários ficam condicionados à disponibilidade orçamentária e financeira da Capes e conforme for estabelecido em cada edital.

De todo modo, é possível observar a proporção que o programa tomou, sobretudo no aumento de cotas ofertadas aos estudantes das licenciaturas (ID). Esse quantitativo se destaca veementemente no Edital Capes nº 61/2013, com uma oferta de 72.000 cotas. A partir do edital de 2018, há uma queda na oferta dessas cotas, por conta da criação do Programa de Residência Pedagógica. Metade das cotas que eram destinadas ao Pibid passa a ser distribuída para a RP.

Conforme já citado, foi a partir do Edital de 2013, com execução para o ano de 2014, que as ameaças de cortes começaram a acontecer. No início do desenvolvimento dos projetos institucionais desse edital, as IES receberam a metade do custeio que se destinava para material de consumo, e, no segundo ano de desenvolvimento do projeto, a outra metade seria paga; no entanto, isso não ocorreu. Outro fato marcante durante o ano de 2015, período ainda de execução do edital 2013, foi a perda de cotas de ID. Cada vez que um estudante fosse desligado do programa, o comum era substituí-lo por outro estudante que se encontrasse no cadastro reserva. No entanto, as IES começaram a perder as bolsas ID. Cada vez que um estudante fosse

desligado era necessário cadastrar outro de imediato, do contrário, essa bolsa seria descredenciada.

O que não sofreu alteração significativa foram os valores destinados às bolsas. No entanto, a bolsa destinada à coordenação de área de gestão de processos educacionais apareceu somente em três editais. Ela foi uma conquista dos Coordenadores Institucionais em relação à Capes, sob o argumento da necessidade de apoio na gestão do projeto e na administração dos bolsistas.

Um dado importante aparece a partir do edital de 2018, que é o ID voluntário. Isso gera uma contradição ao nome designado ao programa, que é justamente Programa de Bolsa de Iniciação à Docência, pois, se é um programa de bolsa, não justifica a inserção de estudantes voluntários. “Quanto mais estudantes se inserirem voluntariamente, mais chances o projeto institucional tem de ser aprovado, e por conseguinte maior será o quantitativo de bolsas de coordenação de área e de supervisão” (JESUS, 2018, p. 50).

**Quadro 4** – Valores das cotas destinadas a bolsistas Pibid

<b>Edital</b>	<b>Coordenador institucional</b>	<b>Coord. de área de gestão de processos educacionais</b>	<b>Coord. de área</b>	<b>Supervisor</b>	<b>Iniciação à docência</b>
01/2007	R\$ 1.200,00	-	R\$ 1.200,00	R\$ 600,00	Sem previsão
02/2009	R\$ 1.200,00	-	R\$ 1.200,00	R\$ 600,00	R\$ 350,00
18/2010	-	-	-	-	-
01/2011	R\$ 1.500,00	-	-	-	-
11/2012	R\$ 1.500,00	R\$ 1.400,00	R\$ 1.400,00	R\$ 765,00	R\$ 400,00
61/2013	R\$ 1.500,00	R\$ 1.400,00	R\$ 1.400,00	R\$ 765,00	R\$ 400,00
66/2013	R\$ 1.500,00	R\$ 1.400,00	R\$ 1.400,00	R\$ 765,00	R\$ 400,00
07/2018	R\$ 1.500,00	-	R\$ 1.400,00	R\$ 765,00	R\$ 400,00
02/2020	R\$ 1.500,00	-	R\$ 1.400,00	R\$ 765,00	R\$ 400,00
23/2022	R\$ 1.500,00	-	R\$ 1.400,00	R\$ 765,00	R\$ 400,00

Fonte: Tabela elaborada a partir dos editais da Capes.

Ainda sobre a abrangência desse programa, há um grande volume de publicações a respeito do Pibid. Cada IES é obrigada a realizar seminários, eventos para a divulgação e



partilha dos resultados obtidos pelos subprojetos. Na verba de custeio, é possível usar parte do valor para publicações; além disso, os encontros nacionais das licenciaturas, os eventos específicos de cada área das licenciaturas e os da área de educação de modo geral favoreceram para a publicação e divulgação das ações desenvolvidas pelo Pibid. Junto a isso, ainda temos o portal de periódicos e banco de teses da Capes, com uma vasta produção. Para ilustrar tamanha produção, o quadro a seguir apresentará o quantitativo dessas publicações que se encontram no portal da Capes.

**Quadro 5** – Publicações catalogadas nos periódicos e no banco de tese da Capes sobre o Pibid em janeiro de 2023

Artigos	701
Dissertações de mestrado	589
Dissertações de mestrado profissional	114
Teses de doutorado	157

Fonte: Banco periódicos de teses da Capes.

É importante dizer que os dados expressivos que constam nesse quadro não correspondem de fato a uma aproximação do quantitativo de publicações sobre o Pibid, até porque a pesquisa foi realizada apenas no portal da Capes. A quantidade de congressos espalhados por todas as regiões do País com certeza revelará um quantitativo bem maior do que o ilustrado no quadro. Tomando como base a obrigatoriedade da realização de eventos, seminários anuais que cada IES que abriga o Pibid tem que desenvolver, este número aumentaria bastante. Outra referência importante para esses dados são os encontros nacionais das licenciaturas, o seminário nacional do Pibid e agora, mais recentemente, o Encontro Nacional da Residência Pedagógica.

No momento da grande expansão do Pibid, que foi no edital de 2013, com um aumento significativo de cotas e a participação de todas as licenciaturas, o V Encontro Nacional das Licenciaturas e IV Seminário do Pibid, ocorridos no ano de 2014, contaram com a participação de um pouco mais de 6.320 inscritos e tiveram aproximadamente 2.000 trabalhos apresentados. Nesse momento, as IES que desenvolviam o Pibid contavam com recursos para realização e participação em eventos. Sem dúvida, esse foi um fato que garantiu a participação de tantos estudantes e professores.

Os temas que embasam tais eventos giram sempre em torno da formação de professores e seus atravessamentos. Mesmo diante de tantos percalços enfrentados nos últimos anos – corte orçamentário; desmonte da educação pública, pandemia –, os eventos continuaram, mesmo que numa proporção menor e até no formato *on-line*. Para ilustração, foram temas de debate na realização dos encontros nacionais das licenciaturas e dos seminários nacionais do Pibid:

- 2010 – I Encontro Nacional das Licenciaturas, buscou envolver as licenciaturas de várias IES nas discussões e reflexões de estruturas curriculares, priorizando a perspectiva interdisciplinar na formação de professores. O evento foi realizado no período de 15 a 17 de setembro de 2010, na Universidade Federal do Amazonas, em Manaus-AM;
- 2011 – II Encontro Nacional das Licenciaturas e I Seminário Nacional do Pibid, sob o tema “Avanços, impasses e desafios da formação de professores no Brasil”, foi realizado de 28 a 30 de novembro de 2011, na Universidade Federal de Goiás, em Goiânia-GO;
- 2012 – III Encontro Nacional das Licenciaturas e II Seminário Nacional do Pibid, com o tema “Desafios Contemporâneos na Educação: Formação de professores e o papel das Instituições de Ensino Superior”, foi realizado na Universidade Federal do Maranhão, nos dias 05, 06 e 07 de dezembro de 2012, em São Luís-MA;
- 2013 – IV Encontro Nacional das Licenciaturas e III Seminário Nacional do Pibid, com o tema “A boniteza de ensinar e a Identidade do Professor na contemporaneidade”, foi realizado nos dias 03, 04, 05 e 06 de dezembro de 2013, na Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM), na cidade de Uberaba-MG;
- 2014 – V Encontro Nacional das Licenciaturas (Enalic) e o IV Seminário Nacional do Pibid, foi realizado nos dias 08 a 12 de dezembro de 2014, na Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), na cidade de Natal-RN, com o tema “Professores em espaços de formação: mediações, práxis e saberes docentes”;
- 2016 – VI Encontro Nacional das Licenciaturas (Enalic) e o V Seminário Nacional do Pibid foi realizado nos dias 14, 15 e 16 de dezembro de 2016, na Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR), na cidade de Curitiba-PR, com o tema “Diversidade e Complexidade dos Espaços-Tempos da Formação de Professores na Contemporaneidade”;
- 2018 – VII Encontro Nacional das Licenciaturas (Enalic), o VI Seminário Nacional do Pibid e o I Seminário do Residência Pedagógica foi realizado, no período de 5 a 7 de dezembro de

2018, na Universidade Estadual do Ceará (UECE), em Fortaleza-CE, com o tema “Educação e resistência: a formação de professores em tempos de crise democrática”.

- 2021 – VIII Encontro Nacional das Licenciaturas (Enalic), o VII Seminário Nacional do Pibid e o II Seminário do Residência Pedagógica, no período de 07 a 11 de dezembro de 2021 (no formato *on-line*), organizado pela UFRN, com o tema “Eu passarinho, eles passarão: esperar, agir e resistir na formação de professores”.

Por conta da pandemia, o encontro de 2020 não aconteceu, e o de 2021 aconteceu no formato *on-line*. A realização desses eventos é de extrema importância para o diálogo entre professores da Educação Básica e formadores, estudantes, pesquisadores, pós-graduandos e demais profissionais da educação, pois se faz urgente discutir estratégias de luta, socializar conhecimentos e vivências desenvolvidas principalmente pelo Pibid e RP, que favoreçam e fortaleçam o enfrentamento das políticas neoliberais que se impuseram com maior força na educação desde o golpe de Michel Temer, a exemplo da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a Base Nacional Curricular-Formação de Professores, a Reforma do Ensino Médio e os itinerários formativos, o corte no financiamento da educação com a EC nº 95/2016, bem como o impacto da pandemia, entre outros.

No levantamento realizado no banco de teses e periódicos da Capes, é perceptível a predominância de pesquisas e publicações nas áreas das ciências da natureza e das ciências exatas. Em seguida há um destaque para o campo da pedagogia, com as pesquisas relacionadas a letramento, alfabetização; as outras licenciaturas aparecem em seguida, tendo um destaque para a licenciatura em Educação Física.

Nesse banco de dados, há uma pequena produção no campo da Arte e o Pibid. Quanto às linguagens artísticas, o maior número de produção está nas Artes Visuais e em seguida na Música. A produção em Teatro e Dança é bem pequena, sendo que há um quantitativo maior para o Teatro, pois essa área aparece em subprojetos interdisciplinares, principalmente com Letras e Pedagogia, como estratégia de ensino de especificidades desses campos. Na área de Dança foi encontrada uma única pesquisa de pós-graduação em nível de mestrado até janeiro de 2023.

A pesquisa foi realizada por Arilma de Souza Soares, no programa de pós-graduação em Dança da UFBA, e defendida em 2017. A pesquisa é intitulada “Pibid Dança na UFBA e na UFRN: políticas de cooperação na experiência docente”. Nessa pesquisa, a autora buscou inquirir em que medida os processos artístico-pedagógicos em dança adotados nas práticas dos

participantes do Pibid Dança na UFRN e da Ufba, em escolas municipais, apontam para a existência de políticas de cooperação instauradas nessas práticas.

Para tanto, Arilma Soares (2017) traz a perspectiva de cooperação como arte de interagir, embasada em Richard Sennett (2012). A pesquisa desenvolvida por ela revelou que, ao aproximar o estudante de licenciatura da escola básica, na relação com o professor-supervisor houve reciprocidade e potências artísticas em sala de aula, em que outros modos de atuação e de planejar se fizeram fortalecidos por meio da cooperação.

A pesquisa de Arilma Soares aponta para dados já apresentados pela avaliação feita por Gatti e outros (2014), em que a relação de parceria entre IES e escolas da Educação Básica e seus atores sociais, na pessoa do professor formador, do professor supervisor e coformador, da pessoa estudante da licenciatura e das pessoas estudantes da Educação Básica, favorecem para uma relação de parceria e colaboração (que Arilma Soares vai chamar de cooperação), em prol de uma superação do binômio teoria-prática, de uma aproximação efetiva e qualidade na relação universidade x escola, na formação de qualidade de licenciandos e na qualidade de educação de estudantes da Educação Básica.

Gatti e outros (2014, p. 67) nos dizem que a “avaliação do programa mostra que a política pública tem sido exitosa para os diferentes atores e tem alcançado seu propósito de valorizar a formação de professores, o protagonismo da escola e os cursos de licenciatura”.

Na intenção de entender a abrangência do Pibid na Universidade Federal de Sergipe, que também acompanhou o crescimento do programa, serão apresentados na seção seguinte os dados da UFS que revelam esse crescimento e mudanças frente à nova configuração do Pibid.

## 1.2 O PIBID na Universidade Federal de Sergipe e o subprojeto Dança

A Universidade Federal de Sergipe vem participando do Pibid desde o primeiro edital, exceto do edital de 2011, pelo fato da Pró-Reitoria de Graduação ter perdido o prazo do edital.

[...] nós não concorremos ao edital 2011... na época o pró-reitor de graduação, que era Sandro Holanda, teve alguma coisa lá na reitoria, que eu não sei o que foi, que a gente perdeu o prazo. O edital 2011 foi um edital que foi feito para entrar Comunidades Quilombolas, Indígenas... foi uma coisa dessa, mas nós perdemos o prazo, e a culpa não foi minha. Houve uma coisa lá na pró-reitoria de graduação que eles perderam o prazo, e eu, quando ia falar, eu falava: a culpa não foi minha não de coordenadora. Foi alguma coisa lá, que eu não vou dizer o que foi, que eu não estava lá dentro, mas eles nunca disseram que a

culpa foi deles, mas houve alguma questão interna que o prazo foi perdido. (Entrevista realizada com a professora e ex-coordenadora institucional do Pibid na UFS, Gicélia Mendes, no dia 18 de janeiro de 2022, informação verbal)

Apesar da boa relação da coordenação institucional do Pibid com o pró-reitor de graduação, problemas internos que não foram expressos prejudicaram estudantes das licenciaturas e estudantes da Educação Básica de comunidades quilombolas e indígenas. O referido Pibid representava uma importância muito grande enquanto política afirmativa.

No primeiro edital, a UFS concorreu com o projeto institucional que submeteu subprojetos por licenciaturas, e não por cursos. O que isso quer dizer: com o programa de expansão universitária, foram criados quatro *campi*. Desses, dois apresentavam cursos de licenciaturas, sendo eles: o *campus* Professor Alberto Carvalho, localizado em Itabaiana, na região agreste do Estado, abrigando cursos de licenciaturas, e o outro, o *campus* de Laranjeiras, considerado o *campus* das artes, entre os cursos ofertados, oferecia os cursos de licenciatura em Dança e de licenciatura em Teatro. No entanto, no momento de implantação desse primeiro edital, estes cursos estavam em criação.

Voltando para o projeto institucional, este dizia respeito às áreas e não aos cursos; assim, as vagas destinadas para cada área foram distribuídas para os cursos tanto do *campus* de São Cristóvão, como para o *campus* de Itabaiana.

Da primeira edição até o edital de 2013, o Pibid se expandiu, e a UFS acompanhou essa expansão, aumentando o número de bolsas à medida que também inseria todas as licenciaturas nos editais.

Tivemos momentos importantes no Pibid. A cada edital ele ia aumentando mais; então, nós começamos com o edital de 2008, com 55, e depois conseguimos mais 5 bolsas, fomos para 300 bolsas no edital de 2012, que depois subiu para aproximadamente 500; aí, quando chegou no edital de 2013, que nós passamos dos 500 bolsistas e passamos para 1.289 bolsas ID, 155 bolsas para supervisores, 70 bolsas para coordenadores de área e 5 bolsas para a coordenação institucional e coordenação de gestão. (Entrevista realizada com a professora e ex-coordenadora institucional do Pibid na UFS, Gicélia Mendes, no dia 18 de janeiro de 2022, informação verbal)

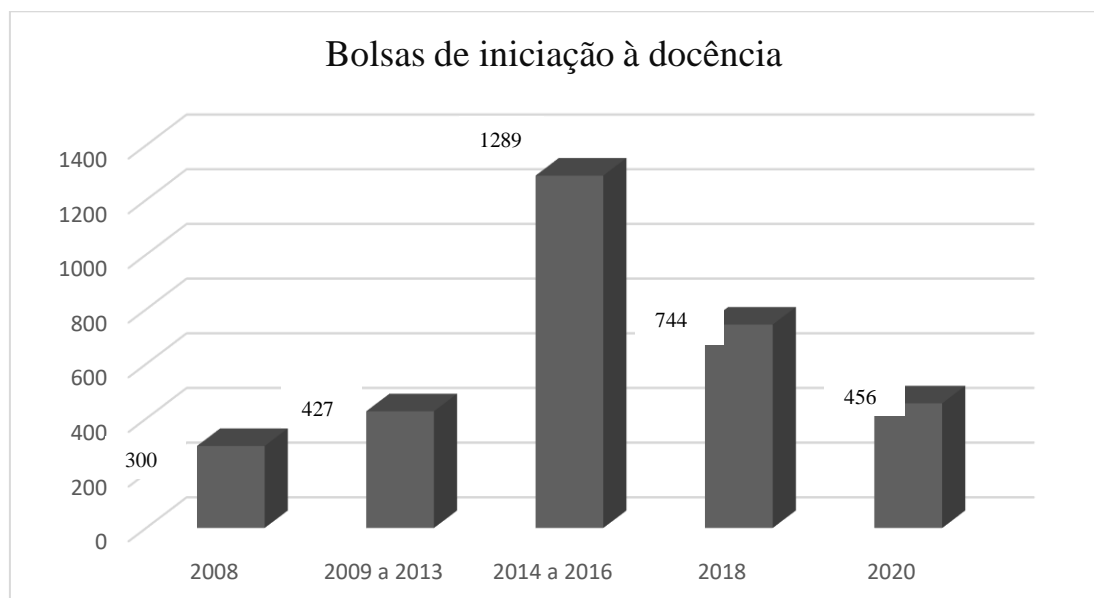
Como aponta Jesus (2018), a dificuldade de encontrar os dados sobre o quantitativo das bolsas e sua especificação nos primeiros editais, tanto na Capes quanto no relatório institucional da UFS, faz com que apresentemos dados aproximados. Partimos da ideia de que todo projeto institucional precisa de um coordenador institucional e de coordenadores de área, e, para

receber estudantes das licenciaturas, há a necessidade de supervisores; no entanto, esse quantitativo de bolsas não foi especificado.

O importante é que a UFS foi acompanhando o crescimento do próprio Pibid à medida que ele ia se legitimando enquanto uma política de formação de professores. Além da ampliação no número de bolsas ID, que por consequência aumentava o número de bolsas para coordenadores de área e de supervisores (visto que cada coordenador de área poderia coordenar no máximo 24 bolsistas e cada supervisor coordenava um grupo de 08 estudantes), “houve também uma reformulação na forma de envolver os cursos de licenciatura: diferentemente do primeiro projeto institucional, cada curso de licenciatura de cada *campus* elaborou seu projeto” (JESUS, 2018, p. 56).

Dessa forma, a UFS passou a envolver todas as licenciaturas até o edital de 2013. Esta configuração começou a sofrer alteração a partir do edital de 2018, quando foi exigido nota mínima 3 (três) para as avaliações dos cursos. Dessa forma, alguns cursos ficaram de fora do Pibid.

**Gráfico 1** – Quantitativo de bolsas de iniciação à docência no âmbito da UFS (2008-2020)



Fonte: Gráfico elaborado com base nos relatórios institucionais da UFS e dos relatórios de pagamento da Capes.

Como é possível observar, houve uma grande evolução no quantitativo de bolsas na UFS; no entanto, a partir de 2018, é possível observar uma redução na oferta dessas bolsas. Por outro lado, como já mencionado anteriormente, foi em 2018 que o Programa Residência

Pedagógica entrou em vigor, ofertando bolsas para a iniciação à docência, para estudantes que se encontravam na segunda metade do curso. Foi exatamente a oferta de bolsas para a RP que fez com que o número de bolsas do Pibid diminuísse, porém, se pensarmos que as bolsas do Pibid e da RP se destinam para o mesmo fim, mas com alunos que se encontram em períodos de formação no curso diferenciados, a soma de bolsas desses programas faz com que a UFS permaneça com o quantitativo significativo de bolsas.

De acordo com a diretora do Departamento de Licenciaturas e Bacharelados (Delib)<sup>15</sup> da UFS, a professora Patrícia Rosalba, os editais 2022 da RP e do Pibid tiveram bolsas ofertadas com o mesmo quantitativo, porém não foi informado esse quantitativo, até porque, no momento da entrevista com a diretora, o edital encontrava-se ainda em aberto, ou seja, as IES e Institutos Federais ainda estavam submetendo os projetos.

O apoio dado pela Pró-Reitoria de Graduação (Prograd) da UFS ao Pibid veio se dar efetivamente em 2018. Havia ainda uma certa resistência ou descaso em relação a esse programa. A insistência por um espaço para abrigar uma secretaria do programa na UFS foi uma constante. Não existia um espaço físico destinado ao Pibid, o que dificultava a entrega de documentos, o contato com a coordenação institucional e coordenação de gestão. Na intenção de dirimir tal situação, uma das gestoras do Pibid, também coordenadora do Mestrado em Desenvolvimento e Meio Ambiente (Prodema), dividiu espaço destinado a esse programa com o Pibid. Em 2018, com a consolidação do Delib, o Pibid e a RP passam a ter um apoio maior da Prograd, porém ainda não têm um espaço destinado aos programas.

A UFS, através de recursos próprios, cria o projeto Licenciandos/as na Escola (Prolice), instituído pela Pró-Reitora de Graduação, juntamente com o Delib, com o propósito de fortalecer a formação docente de estudantes das diversas licenciaturas da UFS, baseado nos moldes da RP e do Pibid.

O Prolice tem como objetivos:

- a) Aproximar os estudantes de graduação da rotina diária das escolas da Educação Básica;

---

<sup>15</sup> O Departamento de Licenciaturas e Bacharelados (Delib) foi criado em 2014 para articular e coordenar as ações administrativas e pedagógicas dos programas docentes e discentes. Nos últimos anos, o Delib tem se dedicado a articular e coordenar as ações didático-pedagógicas destinadas à melhoria dos cursos de bacharelado e licenciatura da UFS. Através da Divisão de Licenciaturas (Dilec) e a Divisão de Bacharelados (Dibac), busca contribuir, junto aos demais órgãos vinculados à Prograd, com a garantia da qualidade e o desempenho acadêmico, bem como contribui e orienta os cursos de licenciatura em relação ao Pibid, à RP e ao Prolice.

- b) Articular atividades de ensino com a teoria e prática na formação docente;
- c) Integrar o Ensino Superior com a Educação Básica;
- d) Melhorar a qualidade da formação inicial docente com vivências na escola pública com a supervisão de um docente do Ensino Superior e acompanhamento do Colegiado de curso;
- e) Contribuir para a melhoria dos cursos de licenciatura da Universidade Federal de Sergipe;
- f) Ampliar oportunidades de aprendizado mediante o desenvolvimento de atividades de ensino.

Muitos professores entendem tais projetos como assistencialismo, porém uma reflexão mais detalhada se faz necessária. Entender as características de estudantes das licenciaturas é o primeiro passo. Nos dados da UFS, é possível observar que o maior número de evasão está nos cursos de licenciatura. Se observamos os dados no perfil socioeconômico dos estudantes das licenciaturas, entenderemos provavelmente um dos motivos da evasão.

Os estudantes das licenciaturas, na sua grande maioria, são os mais empobrecidos, precisando trabalhar para ajudar no orçamento familiar. Normalmente também são os primeiros da família a fazer um curso superior. Gatti e outros (2014) dizem que a diminuição na procura pelos cursos de licenciatura se dá também na falta da valorização do professor e nos baixos salários pagos a essa classe. Dessa forma, esses programas são relevantes por contribuírem com a formação de discentes, com a aproximação da realidade de trabalho, com a valorização de magistério e, sobretudo, por favorecer a permanência e conclusão no curso de estudantes bolsistas das licenciaturas.

Quanto ao edital Pibid Capes de 2018, o relatório institucional enviado à Capes foi o único a que tive acesso com todos os detalhes quantitativos. A coordenadora desse referido edital, além de disponibilizá-lo, ainda concedeu entrevista reveladora de detalhes que somente os dados estatísticos não são capazes de revelar.

A professora Marlene Souza também entendia que a RP seria uma ameaça ao Pibid, e sua criação enfraqueceria as suas ações. Para ela, do ponto de vista de bolsas concedidas a estudantes de licenciatura, isso não as alterou significativamente, visto que, proporcionalmente, as bolsas da RP destinam-se a eles também, o que faz com que os programas se complementem. Porém, a verba de custeio que vem para o programa reduziu significativamente, principalmente



pela falta de custeio para compra de material permanente. Assim, tanto o Pibid quanto a RP recebem apenas verba para material de consumo.

O valor da verba de custeio era equivalente a 106,00 reais por ID. Como a UFS tinha 744 IDs, recebemos um total de 78.864,00 reais. Esse valor foi dividido entre os 31 CAs e cada um recebeu a quantia de R\$ 2.544,00. A proposta era que cada um usasse a verba para a compra de produtos que seriam usados no desenvolvimento de seus projetos. No entanto, nem todos conseguiram usar, já que o manual de orientações limitava muito quanto aos tipos de produtos a serem adquiridos, restritos basicamente a materiais de consumo, serviços gráficos, aquisição de ingressos para atividades culturais, passagens e combustível apenas para acompanhamento das atividades. Por esse motivo, ficou acordado que aqueles que não fossem utilizar declinariam do total ou da parte da verba de custeio destinada a eles para que outros CAs pudessem usá-la em seus respectivos projetos. Portanto, a verba destinada para o Pibid-UFS foi 100% gasta até o prazo previsto. (Entrevista realizada com a professora e ex-coordenadora institucional do Pibid 2018 da UFS, Marlene Souza, no dia 20 de maio de 2022, informação verbal)

A tabela a seguir foi realizada pela coordenadora institucional Marlene Souza e apresenta o quantitativo de bolsas previstas pela Capes para o Edital 07/2018 para o Brasil, para o Nordeste, para Sergipe e para a UFS.

**Quadro 4** – Quantitativo e distribuição de bolsas Capes/Pibid Edital 07/2018

<b>QUANTITATIVO BOLSAS</b>	
CAPEL	45.000
NORDESTE	14.599
SERGIPE	858
UFS	840

Fonte: quadro elaborado pela coordenadora institucional da UFS Marlene Souza.

Assim como vinha ocorrendo já no Pibid 2013, a professora Marlene Souza apresenta no relatório as perdas de bolsas durante o desenvolvimento do projeto. Ocorreu a perda de 86 bolsas. De setembro de 2018 a abril de 2019, os bolsistas que saíam do projeto por problemas pessoais (entrada em outro projeto – Pibic, por exemplo –, trancamento ou troca de curso, atingir o limite de 18 bolsas Capes, entre outros motivos) poderiam ser substituídos, o que normalmente acontecia pela inclusão dos alunos que estavam no projeto como voluntários. A partir de abril de 2019, a Capes não mais aprovou a substituição de ID, por isso as bolsas foram perdidas:

**Quadro 7** – Demonstrativo de perda de bolsas no Pibid entre os anos 2018-2019

<b>BOLSAS</b>	<b>2018</b>	<b>2019</b>
<b>CA</b>	31	31
<b>SUPERVISOR</b>	93	93
<b>ID</b>	744	658
<b>TOTAL</b>	868	782

Fonte: quadro elaborado pela coordenadora institucional da UFS Marlene Souza.

É demonstrada, no relatório institucional 2018-2019, uma tabela comparativa entre os editais de 2013 e o de 2018 em relação a:

- 1- cursos de licenciatura ofertados pela UFS;
- 2 - cursos que participaram do Pibid-UFS referente ao edital de 2013;
- 3 - cursos previstos pela Capes para o Pibid de 2018;
- 4 - cursos que puderam participar ou não do Pibid-UFS de 2018.

**Quadro 8** – Dados comparativos entre os Editais 2013 e 2018 da Capes e a participação da UFS.

<b>UFS</b>	<b>Pibid-UFS-2013</b>	<b>CAPES-2018</b>	<b>Pibid-UFS-2018</b>
Artes Visuais	<b>X</b>	<b>X</b>	não avaliado pelo MEC
Ciências Biológicas	<b>X</b>	<b>X</b>	<b>X</b>
Ciência da Religião	<b>X</b>	não previsto no edital	----
Ciências Sociais	<b>X</b>	não previsto no edital	----
Dança	<b>X</b>	não previsto no edital	----
Educação Física	<b>X</b>	<b>X</b>	CPC abaixo de 3,0
Filosofia	<b>X</b>	<b>X</b>	<b>X</b>
Física	<b>X</b>	<b>X</b>	<b>X</b>
Geografia	<b>X</b>	<b>X</b>	<b>X</b>
História	<b>X</b>	<b>X</b>	<b>X</b>
Letras – Espanhol / Português-Espanhol	<b>X</b>	<b>X</b>	<b>X</b>
Letras – Inglês / Português-Inglês	<b>X</b>	<b>X</b>	<b>X</b>
Letras – Libras	----	não previsto no edital	----
Letras – Língua Portuguesa	<b>X</b>	<b>X</b>	<b>X</b>

Letras – Português-Francês	X	não previsto no edital	----
Matemática	X	X	X
Música	X	não previsto no edital	----
Pedagogia	X	X	X
Química	X	X	X
Teatro	X	não previsto no edital	----
Informática	----	X	----
Licenciatura Intercultural Indígena	----	X	----
Licenciatura em Educação do Campo	----	X	----

Fonte: Quadro elaborado pela coordenadora institucional da UFS Marlene Souza.

Aqui se faz necessária uma observação importante em relação aos cursos de Arte da UFS e os editais do Pibid. No edital de 2013 não houve restrição de nenhuma licenciatura; assim, todas as licenciaturas ofertadas pela UFS participaram do programa. Porém, como já apontado anteriormente no quadro nº 02, a Capes lança a Portaria 46/2016 que deixa de fora do programa as licenciaturas em Arte; mas, como essa portaria é revogada por toda pressão que sofreu, o Pibid 2013 continua em desenvolvimento até 2018, quando é lançado o novo Edital Capes nº 07/2018.

Há um equívoco nesse quadro em relação às licenciaturas em Arte, pois, como é possível observar, no quadro é informado que as licenciaturas em Dança, Música e Teatro não foram previstas no edital de 2018, sendo somente contempladas as Artes Visuais. O Edital de 2018 contempla licenciatura em Arte; logo, a Dança, a Música e o Teatro não estariam de fora. Porém, o que deixou esses cursos de fora, assim como o de Educação Física, foi o fato de a avaliação do Conceito Preliminar de Curso (CPC) estar abaixo da nota 3.

O que aconteceu com o curso de Dança difere dos demais cursos. O curso de licenciatura em Dança da UFS é de 2008 e passou apenas por uma única avaliação do MEC, obtendo a nota 3,5. No entanto, o curso que foi avaliado foi o curso noturno, que entrou em extinção, pois foi criado um novo curso de licenciatura em Dança no turno matutino, que até o presente momento não passou por processo avaliativo.

Houve um esforço por parte da coordenadora institucional e as coordenadoras de gestão do Pibid 2013 para que nenhuma licenciatura ficasse de fora, sobretudo a licenciatura em Dança, pois o caso era diferenciado. Para isso foi solicitada audiência com o reitor, uma

conversa com a Pró-Reitoria de Graduação, na intenção de uma manifestação junto à Capes sobre a especificidade da UFS, porém não houve esforço nem diálogo com a Reitoria, o que provavelmente fez, de fato, com que a Licenciatura em Dança não participasse do edital Pibid/2018.

Assim, o subprojeto Dança fez parte do Pibid somente no Edital 61/2013, que teve a duração de 4 anos. Atualmente a vigência dos editais é de 18 meses. A participação da Dança, assim como do Teatro nesse referido edital, quase não aconteceria, visto que a divulgação do edital chega para as IES, e estas divulgam para os órgãos, setores competentes. A divulgação foi realizada para o diretor do *Campus* de Laranjeiras, onde os cursos de Dança e Teatro estavam lotados. No decorrer dessa divulgação, algo aconteceu, e a informação não chegou ao conhecimento dos professores dos referidos cursos.

Ao perceber que apenas essas duas licenciaturas não participariam, a coordenadora institucional do referido edital entrou em contato comigo e com a professora Alexandra Dumas, do curso de Teatro, com a indicação do próprio diretor do *Campus* de Laranjeiras. A indicação dos nossos nomes se deu pelo fato de apresentarmos as exigências que o edital fazia para a participação de um coordenador de área: ter no mínimo três anos de atuação na IES pública; ter formação ou pós-graduação para a área em que estava submetendo o subprojeto; ministrar disciplinas de formação de professores; ser professor de estágio; trabalhar com formação continuada de professores da Educação Básica, entre outras.

Assim, em um curto período de tempo submetemos projeto tanto da área de dança quanto do teatro. Dessa forma, todas as licenciaturas, de todos os cursos da UFS, apresentaram propostas e foram contempladas com a aprovação do projeto institucional no Pibid.

O subprojeto de Dança apresentou um projeto intitulado “Andanças Populares: dançando a nossa cultura, dialogando com a contemporaneidade”. A escolha de desenvolver um projeto de dança que teve como mote as danças populares, as manifestações populares, foi por perceber, enquanto professora dos componentes curriculares Danças Brasileiras e Danças Tradicionais Sergipanas, que os estudantes do curso de licenciatura chegavam à universidade sem conhecer praticamente nada do nosso patrimônio e por apresentarem resistência e preconceito referente a ele.

Entendendo que o reconhecimento e valorização da cultura popular passa também por políticas públicas culturais e por um modelo de educação que valorize essa produção, constatei a necessidade de fazer um trabalho na Educação Básica nessa perspectiva, pois reconhecia que

as manifestações populares, quando aparecem nas escolas, fazem-no de forma ainda muito superficial, distorcida e descontextualizada, apresentando-se como fragmento decorativo de calendário festivo escolar.

Dessa forma, as manifestações populares brasileiras e os diferentes contextos sociais e ambientais foram impulsionados para serem vivenciados numa perspectiva de possibilidade de jogo, de conhecimento e reconhecimento de ancestralidade e de caminhos sensitivos, físicos, simbólicos, habitando e coabitando os corpos brincantes tanto dos bolsistas ID, quanto dos estudantes da Educação Básica. Ao transitar pela cultura popular, as histórias de vida compartilhadas, as danças e corpos acessados nos contextos que investimos trançam com as nossas histórias dentro de uma metodologia que permite um encontro desses vários lugares, histórias e danças. O fazer artístico proposto no subprojeto retorna como potência cênica para cada pessoa participante do subprojeto Dança.

Desse modo, o subprojeto de Dança se propunha a pisar no chão sergipano por meio de encontros criativos que levassem os corpos dançantes a conhecer, reconhecer, visitar os saberes populares constituídos nesse estado, assim como outros saberes dançantes que trançam, riscam o chão brasileiro com suas diversas histórias, cores, ritmos e contextos.

O Subprojeto Pibid/Dança da UFS foi contemplado com uma bolsa de coordenação de área, 15 bolsas ID e 2 bolsas para supervisores. A possibilidade de um número maior de bolsas para o curso de Dança, assim como qualquer outro, seria viável se o subprojeto fosse apresentado por dois professores. Sabendo disso, fiz o convite a uma professora do curso de licenciatura em Dança por apresentar os requisitos solicitados pelo edital, mas ela não manifestou interesse. Por essa razão, só houve até o momento uma coordenadora de área para a Dança na UFS.

Passaram pelo subprojeto de dança 25 estudantes da licenciatura, pois, à medida que alguns estudantes iam sendo desligados por motivo de conclusão de curso, por não cumprir com as atividades, por motivo de gestação ou de desistência do curso, outros iam ocupando essas vagas. No entanto, quando a substituição não era realizada de imediato, ocorria a perda dessa bolsa. O Pibid Dança, em meio a esse processo, chegou a perder três bolsas de ID. Diante de tantos estudantes em situação de vulnerabilidade social, perder uma bolsa era perder a oportunidade de garantir ao estudante a vivência e permanência no curso.

O Pibid Dança teve participação ativa em todos eventos organizados pelo Pibid/UFS, em congressos internacionais (Educon) e no Enalic e Seminário do Pibid de 2014, em Natal, e

de 2016, em Salvador. O Pibid participou desses eventos apresentando trabalhos, propondo oficinas, participando de mesas redondas, apresentando trabalhos artísticos e publicando em anais e revistas. O Pibid Dança contava sempre com a participação dos supervisores de área participando dos eventos institucionais, inclusive fazendo parte de mesas redondas.

Foram publicados 4 artigos em revista sobre o Pibid. Dois artigos no Educon, dois artigos no Enalic e um capítulo de livro. Foram realizadas dez apresentações artísticas pelos bolsistas ID. Foram criados cinco trabalhos de dança com os estudantes da Educação Básica e realizadas cinco oficinas de dança para bolsistas ID de outras licenciaturas e estudantes das licenciaturas de modo geral.

**Figura 3** – Oficina “Dançando com o corpo que a gente é” realizada pelo Prodocência<sup>16</sup>



Fonte: arquivo pessoal da autora.

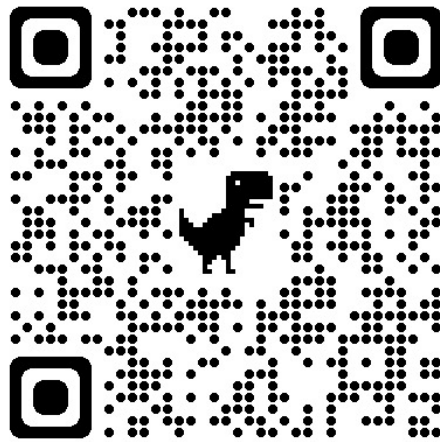
---

<sup>16</sup> Link da oficina “Dançando com o corpo que a gente é”: <https://www.youtube.com/watch?v=8zpzfqP4XZO>.

**Figura 4** – Oficina “Dançando com o corpo que a gente é” realizada no Prodocência



Fonte: arquivo pessoal da autora.



**Figura 5** – Oficina “Danças sergipanas” realizada no Museu da Gente Sergipana



Fonte: arquivo pessoal da autora.

Para a coordenadora do Pibid 2013, o subprojeto Dança era incansável. Fazia-se presente de forma ativa em todos os eventos. Procura sempre trazer questões da especificidade do ensino da arte no espaço da escola. Sempre apresentavam propostas de oficinas que levavam os participantes a pensarem com seus corpos.

Então, nesse movimento do seminário institucional do Pibid na UFS, o subprojeto Dança surpreendeu as pessoas. Bolsistas de outros projetos comentavam na hora das partilhas: eu nem sabia que tinha Dança na UFS, tampouco que eles estudavam. A Dança trazia uma discussão teórica sobre as atividades que eram realizadas na escola, coisas que as pessoas talvez não esperassem, porque imaginavam que iam só falar de brincadeira, de dança sem fundamentação, e a dança, assim como qualquer outra, tem um lastro, um apoio teórico por trás de suas ações, ou suas ações geram teorias, e os alunos mostraram isso. Os “pibidianos” de Dança não traziam questões colocadas num vazio, como se... coisas de você ir lá e fazer uma experiência. Não. Existia um estudo teórico por trás e o estudo também posterior às práticas/experiências. Ver o subprojeto Dança se destacar, os alunos se destacarem, não só na performance, mas no jeito de falar e no que estavam apresentando de conteúdo, foi muito significativo. A dança mostrava um corpo político, engajado com os movimentos de permanência do Pibid. Realizava oficinas que deixavam os participantes instigados, pois achavam que iam aprender passos. Apresentavam danças que nos provocavam, que nos levavam a pensar, nos chocavam, desacomodavam... Gostei muito, e eu acho que esse foi um diferencial. E, a partir daquele seminário, eu acredito que as pessoas passaram a ver o Pibid Dança com outros olhos. A respeitar, que é o que a gente precisa, de respeito com todas as áreas, e os “pibidianos” e “pibidianas” tiveram essa função de ir lá e representar bem a dança. Seguindo



esse mesmo caminho, o que é que a gente observa? Qual é o resultado? Isso é resultado de quê? Exatamente da participação intensa, contínua, da área, de vivência na escola, porque eles mostraram, diferente de outros, que eles viviam um ambiente escolar e por isso puderam apresentar aquele resultado. O Pibid Dança mostrou o resultado de vivência diária, contínua, e não somente de aplicabilidade metodológica. O que eu acho é que Dança fez mais do que o que era necessário, mais do que o que era exigido, porque não é exigida essa vivência diária, mas se ela puder acontecer... e foi o que a Dança fez. (Entrevista realizada com a professora e ex-coordenadora institucional do Pibid na UFS, Gicélia Mendes, no dia 18 de janeiro de 2022, informação verbal)

A ex-coordenadora institucional chama a atenção para a visão preconceituosa e limitada da comunidade universitária em relação ao curso de Dança. A ideia ainda de um senso comum de que a área não produz conhecimento, limitando-se à execução de movimentos, que por sinal também há uma produção sobre mecânica de movimento. A dança aparece como um subprojeto que tem o que dizer e provocou outros “pibidianos” a pensarem sobre o corpo que dança, o que dança, por que dança.

O desconhecimento do curso de dança por muitos estudantes de outras licenciaturas se dá talvez por ser relativamente um curso novo na UFS e por estar sediado no interior. De todo modo, a participação da Dança no Pibid serviu inclusive para desmistificar a ideia de adorno e de entretenimento nas festas dos outros, não somente para estudantes, mas também para docentes e gestores da UFS. Mas, afinal, quem foram os bolsistas do subprojeto dança? O que os caracterizava?

### 1.3 O perfil dos estudantes bolsistas PIBID/Dança/UFS

O curso de Licenciatura em Dança, apesar de ser recente, já se encontra na sua terceira reformulação do Projeto Pedagógico de Curso (PPC). As reformulações foram ocorrendo por percebermos uma fragmentação do currículo, por entendermos as especificidades da cultura local e por notarmos a falta de relação dos alunos com o universo da dança.

Com isso, quero chamar atenção para o perfil das pessoas que procuram ou chegam no curso de licenciatura na UFS. Um ano após a minha entrada no curso de Dança da UFS, resolvi, por meio de questionário, coletar dados sobre o perfil dos estudantes desse curso. Fiz isso de 2011 a 2014.

O primeiro impacto é que o curso de dança oferta anualmente 50 vagas; entre elas, um pouco mais de 50% chegam no curso na terceira, quarta e até quinta lista de chamada ofertada pelo Sistema de Seleção Unificado (Sisu). Desses estudantes, 40% não queriam cursar Dança, mas viram nessa arte a oportunidade de entrarem em uma universidade pública.

No desenvolver do curso, iam se encantando e se descobrindo nesse universo, e outros ou desistiam ou mudavam de curso. O que mais impressionava é que 80% dos estudantes que fazem o curso de Dança não sabiam o que era uma licenciatura, inclusive os que escolheram a dança como sua primeira opção.

Ao serem perguntados sobre escolher estudar uma licenciatura ou um bacharelado em Dança, 80% desses estudantes disseram querer fazer licenciatura para poder dançar em uma companhia de Dança ou em uma banda.

Ao serem perguntados se eles queriam ser professores, apenas 20% disseram que sim e que gostariam de dar aula em academias. 80% disseram que não se viam professores e que não queriam ser professores, principalmente da escola pública.

Ao narrarem sobre a experiência, contato que tiveram com a dança antes de entrarem no curso, havia um predomínio (75% dos estudantes) dessa vivência no ambiente da escola por meio de gincanas. Um número significativo afirmou que teve contato com a dança através dos ministérios de dança nas igrejas, e esses ministérios eram pertencentes a igrejas evangélicas. Um número menor de estudantes teve contato com a dança enquanto quadrilheiros, dançarinos de banda de forró ou por meio de aulas de dança em academias ou projetos sociais. Esse grupo de estudantes correspondia a 25%.

Até 2014 predominavam no curso estudantes oriundos de Sergipe. A partir do Sisu, o curso começa a receber estudantes de outros estados, mas com um perfil muito semelhante aos estudantes de Sergipe. Desses estudantes, 95% eram alunos do sistema de cotas<sup>17</sup>. As cotas eram destinadas para estudantes da educação pública e alunos com cotas étnico-raciais.

Na época, dividia a disciplina Metodologia do Ensino da Dança com o professor Bernard Charlot e, ao mostrar para ele a coleta de dados que eu vinha realizando, isso fez com

---

<sup>17</sup> O sistema de cotas, também conhecido como ações afirmativas ou política de cotas, é uma política pública que atua no sentido de garantir o acesso de alguns grupos de pessoas a oportunidades em que elas são desfavorecidas por uma série de situações. De acordo com o artigo 1º da Lei nº 12.711/2012, conhecida como Lei de Cotas, as universidades federais devem reservar, no mínimo, 50% das vagas dos cursos de graduação, por curso e por turno, para candidatos que cursaram todo o Ensino Médio em escola pública. A lei também fala sobre os critérios étnico-raciais e sociais considerados no sistema de cotas. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cotas/perguntas-frequentes.html>. Acesso em: 28 mai. 2022.

que ele e eu mudássemos a cada semestre a forma e os conteúdos que desenvolvíamos nesse componente curricular.

Ora bem, estávamos diante de um dado complexo. Estávamos fazendo formação de professores, mas boa parte dos estudantes não sabia que o curso no qual estavam estudando se destinava a isso e, mais ainda, não queriam ser professores, principalmente se fosse de escola pública.

O nosso desafio era grande. Bernard Charlot reduz a ementa da disciplina, focando principalmente sobre o que é escola, para que e para quem serve a escola. Eu problematizava o lugar da arte na escola. Perguntávamos para que a dança na escola e por que seu aluno se interessaria por dança. Estas questões nos aproximavam dos estudantes, que, timidamente, foram aos poucos se arriscando, colocando-se e problematizando a própria formação que tiveram na Educação Básica. E quando questionávamos sobre quem era aquele corpo na dança, ou sobre que corpo dança, as questões iam ficando cada vez mais emaranhadas, e ideias distorcidas, fragmentadas e preconceituosas iam surgindo sobre o corpo que dança.

Esse era e tem sido até hoje o perfil do estudante de dança da UFS. Agora recebemos um pouco mais de estudantes de outras regiões do Brasil e estudantes com uma certa experiência em dança. Alguns já estão inseridos no mercado de trabalho como coreógrafos, professores ou dançarinos, mesmo que um número bem pequeno. Percebo que já há uma compreensão sobre o curso ser uma licenciatura, mesmo alguns desejando fazer um bacharelado.

No ano da seleção dos estudantes para serem bolsistas do Pibid, em 2013, haviam sido divulgados, em uma reunião do conselho universitário, uns dados sobre a UFS em números. Entre os diversos dados divulgados a partir do questionário socioeconômico que os estudantes têm que preencher no ato da matrícula, os três cursos com estudantes mais empobrecidos na UFS eram: Dança, Teatro e Museologia. As médias de entrada na UFS mais baixas eram: Teatro, Dança e Museologia. Desses três cursos, dois são licenciatura – Dança e Teatro.

Por consequência, esses três cursos eram os que mais apresentavam problemas de evasão. Essa dificuldade nas licenciaturas tem sido ponto de pauta constante em eventos de educação, e na UFS não tem sido diferente. Assim, pensar em estratégias, mecanismos que favoreçam a permanência desses estudantes no curso tem sido uma constante. Nesse sentido, o Pibid e a RP têm sido de extrema importância para que estudantes em situação de vulnerabilidade possam concluir a sua formação. Sabendo que o número de bolsas ofertadas

não é o suficiente para atender estudantes que se encontram nesse perfil, a UFS implanta o Prolice, para favorecer a permanência desses estudantes na universidade e para, assim como o Pibid e RP, fortalecer as licenciaturas e valorizar o magistério.

Para o subprojeto de Dança foram ofertadas apenas 15 vagas, pois o projeto contava apenas com a minha participação como coordenadora de área, o que limitava a distribuição de bolsas. Concorreram 25 estudantes. Era tudo muito novo ainda. Mesmo eu tendo divulgado o projeto para todas as turmas, havia um certo receio de participar, pois sabiam que precisariam ir para as escolas. Mesmo assim, foram escolhidos os 15 estudantes de acordo com o número de bolsas, e os outros ficaram aprovados para o cadastro de reserva, e apenas uma delas não participou do projeto, porque já estava engajada em outro.

Os critérios para a seleção eram: os estudantes estarem ativos no curso; estarem disponíveis 20h semanais para o projeto; situação de vulnerabilidade; e a média poderia servir como um critério de desempate. Os estudantes, no ato da inscrição, dissertavam sobre o interesse em participar do projeto.

Dos estudantes que concorreram na primeira seleção do projeto, apenas um não havia estudado em escola pública, e apenas dois não se encontravam em situação de vulnerabilidade.

Das intenções sobre participar do projeto, alguns ocultaram que o interesse principal era poder contar com o apoio da bolsa, pois esta seria a única solução para que permanecesse no curso. Alguns disseram que era pelo desejo de aprender a ensinar e pelo apoio da bolsa, e apenas dois disseram que era para obter a experiência da sala de aula o quanto antes.

Eu inicialmente procurei o Pibid Dança por causa do dinheiro, mas não disse isso na carta de intenção, pois acreditava que, se dissesse isso, não seria aprovada. Mas com o passar do tempo a intenção foi se ampliando, fui me encantando pela educação e me constituindo professora. Eu não teria a menor condição de assumir uma sala de aula se eu não tivesse passado pelo projeto (Entrevista realizada com Alyne Roque, julho de 2020, informação verbal).

Eu precisava muito do dinheiro, ou melhor, da bolsa. Essa bolsa me oportunizou morar em Laranjeiras e aproveitar o máximo o que o curso poderia ofertar. Por conta dessa bolsa, pude viver a tríade universitária: ensino, pesquisa e extensão, mas, ainda assim, a minha intenção primeira foi a experiência, o aprendizado que eu teria nesse projeto. O projeto me potencializou professor, artista, pesquisador. O projeto foi de extrema importância para a minha formação profissional e pessoal. (Entrevista realizada com Sidney Leandro Oliveira, em agosto de 2020, informação verbal).

Eu cheguei no projeto já em 2017, em um momento tenso, de instabilidade. Já tinha um filho e estava precisando muito de dinheiro. Na carta de intenção fui muito honesta em dizer que a bolsa era a única possibilidade para que eu permanecesse no curso e terminasse ele. Mas ficava encantada em ver a turma do Pibid, era assim que eles eram chamados. Eles eram confiantes. iam para os estágios sem medo. Eles não eram arrogantes, eram inspiradores. Então eu falei na carta de intenção que queria obter a experiência da docência, queria ser da turma do Pibid, queria ser uma professora. (Entrevista realizada com Janailza, em setembro de 2020, informação verbal).

As bolsas ofertadas pelo Pibid foram e são de extrema importância para que estudantes das licenciaturas possam viver a experiência da universidade em sua amplitude. As pessoas estudantes reconhecem e assumem sobre essa necessidade, mas reconhecem a importância que o projeto teve do ponto de vista da manutenção no curso por meio do incentivo da bolsa, mas principalmente pelo quanto ele proporcionou na formação profissional e pessoal.

#### 1.4 Da escolha das escolas e da seleção dos supervisores

O Pibid tinha que ser desenvolvido em escolas públicas. Laranjeiras, cidade onde o curso de Dança estava alocado, tinha duas escolas de Ensino Médio. Como o subprojeto de dança se propôs a desenvolver atividades para estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental e estudantes do Ensino Médio, escolhi a Escola Estadual Professora Zizinha Guimarães por desenvolver aula para este segmento de ensino.

No edital de 2013, nós professores ficávamos responsáveis por fazer contato com a escola onde o subprojeto seria desenvolvido. Havendo interesse da escola em sediar o subprojeto, a direção disponibilizava uma carta de aceite, que era encaminhada para coordenação institucional, e daí a escola era cadastrada.

Então o primeiro passo era localizar uma escola que tivesse interesse em receber o Pibid. Em seguida, o projeto era divulgado para os professores da área. Estes, manifestando interesse, se inscreviam no processo seletivo.

Ao procurar a escola Zizinha Guimarães, fui recebida pelo coordenador pedagógico, professor da área de Geografia. Ele não conhecia o Pibid e ficou muito animado em receber o projeto na escola. Inclusive, ao saber que haveria bolsa para o professor supervisor, logo manifestou interesse em acompanhar os estudantes de Dança, porém o edital nº 061/2013 Pibid/Capes dizia que, para exercer a função de supervisor, teria que:

- I. ser profissional do magistério da Educação Básica, em efetivo exercício, na rede pública;
- II. estar em exercício há pelo menos dois anos na escola vinculada ao projeto Pibid, com prática efetiva em sala de aula; e
- III. participar como co-formador do bolsista de iniciação à docência, em articulação com o coordenador de área.

Ou seja, além de ele não ser professor da área do projeto, ele não estava em sala de aula, e esses pré-requisitos tinham que ser levados em consideração; porém, não havendo professor com a formação na área do subprojeto, professores de áreas afins e que desenvolvessem projetos relacionados ao Pibid poderiam supervisionar.

Pedi ao coordenador do Colégio Zizinha Guimarães que divulgasse o projeto para os professores de Arte. Logo ele foi dizendo que eu teria problema, pois os professores de Arte não gostavam de dar aula e faltavam muito. De toda forma pedi o contato deles para apresentar o subprojeto Dança.

Ao fazer contato com os referidos professores, pedi para marcarmos uma reunião para que eu pudesse explicar o que é o Pibid e quais eram as intenções do subprojeto Dança. Um dos professores foi logo dizendo que não tinha interesse de participar do projeto, e a outra professora disse que já tinha 20 anos de serviço na rede estadual e por isso ia pedir redução de carga horária, logo, não teria como acompanhar.

Como já havia feito o cadastro da escola no sistema da Capes, fiquei apreensiva. Resolvi ir à escola e tentar falar com os professores e professoras pessoalmente, sem sucesso. Procurei a professora de Educação Física, que de prontidão mostrou interesse de conhecer o Pibid e o subprojeto de Dança.

Assim, a primeira escola de que participamos com o subprojeto Dança foi a Escola Estadual Zizinha Guimarães, tendo a professora de Educação Física Suzanah Freitas supervisora do Pibid Dança.

Os primeiros acordos foram estabelecidos. Antes de iniciarmos as atividades nas escolas, fizemos ainda mais duas semanas de formação. A supervisora, com o apoio do coordenador pedagógico, definiu o espaço onde as atividades aconteceriam. Foi definido também que as atividades ocorreriam no contraturno.

O trâmite com essa nova escola seguiu o mesmo processo que a anterior. Mas, antes disso, foi comunicada à coordenação institucional a provável retirada do subprojeto dança da Escola Estadual Zizinha Guimarães. E, para tanto, haveria a necessidade de uma justificativa plausível para que isso ocorresse. Os detalhes das ações desenvolvidas no Zizinha Guimarães e finalização do projeto nessa escola serão abordados na quarta seção.

Ao entrar em contato com o colégio Estadual Presidente Costa e Silva, fui recebida pelo diretor, que logo se interessou pelo projeto e disse: “se é coisa boa, se é coisa que vai melhorar a qualidade da educação, se é coisa boa para os estudantes, claro que eu quero!” E seguiu dizendo: “o que preciso fazer? Do que você precisa? Quando pretende começar?” (informação verbal).

Percebi que estava diante de um diretor comprometido e entusiasmado com a proposta. Logo, ele se encarregou de me apresentar a escola e a comunidade escolar. Já no primeiro encontro fui apresentada à equipe pedagógica e, em seguida, ao corpo docente.

Logo ele preparou a carta de aceite para que o projeto fosse iniciado. Também fez contato com todos os professores de Arte da escola para que pudessem participar da seleção. Então, já no primeiro contato com a escola, saí com a carta de aceite, porém o contato com os professores de Arte não foi promissor. De início, o diretor foi dizendo que eu teria muita dificuldade em trabalhar com uma das professoras de Arte da escola, pois ela faltava bastante e era de difícil relacionamento.

No entanto, falou do importante trabalho desenvolvido por duas outras professoras, mas acreditava que uma delas não aceitaria, pois ela tinha sido recentemente convidada para ser diretora de uma escola municipal.

De todo modo, fiz contato com todas as professoras de Arte da escola, mas nenhuma delas manifestou interesse. Dessa forma, mais uma vez, contei com a participação de dois supervisores da área de Educação Física. A professora Claudelícia Martins e o professor Marcelo Ribas.

A professora Claudelícia Martins, conhecida na rede estadual de ensino como professora Liça, estava começando a se organizar para se aposentar, mas ainda assim ficou no Pibid por um ano e meio. Liça desenvolveu por alguns anos um trabalho de dança na escola, que já havia feito diversas apresentações em eventos estaduais, mas, por falta de um incentivo maior por parte do Estado, acabou com o grupo de dança. De início ela resistiu e não se mostrou interessada em participar do Pibid, mas, na reunião presencial, ao conhecer melhor o programa

e as intenções do subprojeto dança, resolveu participar da seleção e foi contemplada com a bolsa, juntamente com o professor Marcelo Ribas.

Nessa escola, o trabalho de dança foi desenvolvido também no contraturno por um grupo de bolsistas ID e durante as aulas de artes cênicas ministradas pelo professor Marcelo Ribas. O componente Artes Cênicas fazia parte do currículo das escolas que aderiram ao Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI).

O ProEMI foi lançado pelo Ministério da Educação em 2009, através do Parecer CNE/CP nº 11/2009. A configuração desse programa se deu em parceria com os Estados da Federação principalmente durante as reuniões do Fórum Nacional de Coordenadores do Ensino Médio. O seu Documento Orientador o classifica como:

Instrumento fundamental para a elaboração do redesenho curricular nas escolas de Ensino Médio, na medida em que dissemina a cultura para o desenvolvimento de um currículo mais dinâmico e flexível, que contemple a interface entre os conhecimentos das diferentes áreas e a realidade dos estudantes, atendendo suas necessidades e expectativas. (MEC/SEB, 2014, não paginado)

O subprojeto dança inicia suas atividades na cidade de Laranjeiras, onde o curso de dança estava alocado, mas, por questões que serão melhor discutidas no capítulo 4, passa a ser desenvolvido na cidade de Aracaju. Em ambas as escolas, ele conta com a participação de supervisores de Educação Física. Com a aposentadoria da professora Claudelícia Martins, foi aberto um novo processo seletivo, que contou com a participação de dois professores de Arte e de uma professora de Educação Física, sendo aprovada a Professora Sandy, formada em Teatro pela UFS, atriz do grupo de Teatro de Rua Imbuça.

Sandy participou do processo seletivo da rede estadual de ensino em 2013, quando ainda estava finalizando o seu curso. De lá para cá, não houve mais concurso efetivo para a rede estadual, apenas processo simplificado para professor temporário. Foi neste último concurso da rede estadual de ensino que o estado recebeu os primeiros professores de Teatro e Dança como professores de Arte. Isso justifica, provavelmente, a falta de interesse dos professores de Arte em participarem do Pibid, pois talvez não se sentissem confortáveis em acompanhar atividades de dança. Os professores de Arte com quem entrei em contato eram todos das Artes Visuais. Essa licenciatura é bem mais antiga na UFS, o que justifica o predomínio desse profissional na escola.



Para nós do campo das artes paira um momento de tensão, insegurança e fragilidade, sobretudo para os cursos de formação de professores de Artes, considerando que a obrigatoriedade do seu ensino enquanto componente curricular apresentado na LDB 9394/96, é alterada pela Lei 13.415/17, passando a ser ofertado como estudos e práticas, considerados unidades temáticas. Sobre esta questão, Mattar (2019, p. 117) levanta os seguintes questionamentos: “Seria uma polivalência? Que impactos isso trará, por exemplo, aos cursos de licenciatura em artes, aos concursos públicos, à produção de materiais didáticos, à organização de currículos, entre outros?”.

A Base Nacional Curricular Comum (BNCC) estabelece o que deve ser ensinado nas escolas do Brasil na Educação Básica, ou seja, na Educação Infantil, no Ensino Fundamental e no Ensino Médio. Para cada área de conhecimento há determinações que objetivam orientar as secretarias de Educação no processo de ensino/aprendizagem. A integração das artes, as unidades temáticas, os objetos de conhecimento, as relações entre Arte e as tecnologias da informação e comunicação, as competências e habilidades que deverão ser alcançadas em cada ano de ensino são assuntos pontuados pela BNCC (2018). Isso demanda da categoria dos profissionais da educação conhecimento aprofundado sobre o referido documento, para ser debatido criticamente nas reformas curriculares e nos processos de formação docente.

De acordo com Carolina Naturesa<sup>18</sup>, preceptora da Residência Pedagógica do curso Dança da UFS:

O documento da BNCC não foi amplamente discutido entre os professores da rede pública de educação do estado de Sergipe. Estou me referindo especificamente ao seguimento do Ensino Médio, onde atuo. Diferentemente dos PCNs, que foram amplamente discutidos na rede por meio de formações realizadas pela secretaria de educação do estado. Hoje a secretaria de educação está com ocupações de pessoas que não são da rede, e muitas não têm relação nenhuma com a educação, mas funcionam como consultoras ligadas a empresas privadas, empresas essas financiadoras da educação. Assim, percebo que não há uma atualização dos professores do ponto de vista crítico e reflexivo sobre o documento e sobre a formação da juventude, mas uma formação por meio dessas instituições privadas, como Instituto Natura, Instituto Airton Sena, Instituto de Corresponsabilidade de Educação e outros, que vêm jogando modelos que se caracterizam muito mais como tecnicista.

---

<sup>18</sup> O curso de Dança da UFS está participando do Residência Pedagógica pela primeira vez através do último edital lançado agora em 2022. A professora Carolina Naturesa é professora de Arte da rede estadual de ensino, com formação em Artes Visuais e em Licenciatura em Dança respectivamente pela UFS. Mestra em Dança pela UFBA. A referida professora tem contribuído com a formação de professores em Dança da UFS, por meio de parcerias estabelecidas no componente Estágio Supervisionado, com o projeto de Extensão Aldeia Mangue, com sua atuação como professora voluntária no curso e por sua presença nas ações que foram desenvolvidas pelo Pibid/Dança.

No entanto, percebo que o documento da BNCC amplia as possibilidades dos conteúdos tematizados pela dança. A problemática dos itinerários se pauta na ampla carga horária a ser ofertada e na escolha dos mesmos, pois é solicitado de nós professores a indicação desses itinerários, o que de fato não dá a possibilidade de escolha aos estudantes na formação específica de interesse deles. (Entrevista realizada com Carolina Naturesa em 14 de dezembro de 2022, informação verbal)

O que Carolina Naturesa nos diz reflete a política do neoliberalismo influenciando diretamente na educação. Dessa forma, a escola passa a ser vista na lógica de mercado, e os estudantes passam a ser vistos e investidos enquanto consumidores em potencial. A linguagem empregada no ambiente escolar se pauta no modelo empresarial, de mercado: empreendedorismo, gerenciadores de si, competitividade, competência, técnica, entre outros. Ocorre um esvaziamento do conteúdo político para o exercício da cidadania.

Cada indivíduo, na lógica neoliberal, passa a ser uma unidade de investimento e uma potência empreendedora: considerando-se a si próprio como um empreendimento, cada sujeito aceita de antemão a ideia de que sua eventual ruína ou exclusão se deve ao fato de não ter feito os investimentos certos nos momentos certos. Em tal lógica, mercado e Estado se aproximam e se fundem em momentos estratégicos e, principalmente, na educação dos sujeitos e nos investimentos sobre as condições de vida da população. Mercado e Estado tornam-se parceiros aliados na capitalização dos indivíduos. (FABRIS; LOPES, 2016 p. 57)

O desenho de uma política internacional no modelo da educação brasileira já vinha se configurando desde a década de 60, por meio do financiamento internacional através do Banco Mundial, ganhando força na década de 90. No entanto, houve uma grande mobilização da classe trabalhadora por meio de suas entidades representativas, no sentido da valorização da educação pública e do magistério. Essas entidades tiveram participação de forma democrática nas políticas públicas de educação durante os governos Lula-Dilma.

Com o golpe dado por Michel Temer, as ações de conquista pela qual a educação vinha passando começa a perder força, e, com o governo Bolsonaro, vivenciamos um verdadeiro desmonte das políticas públicas e em especial as da educação conquistadas durante os governos Lula-Dilma. Os professores e professoras, a educação, as universidades públicas foram alvos de ataques constantes do governo Bolsonaro.

## **2 CAMINHOS TRILHADOS PELOS BOLSISTAS PIBID/DANÇA/UFS: O CHÃO DA UNIVERSIDADE COMO LUGAR DE FORMAÇÃO**

A intenção desta seção é apresentar e refletir sobre a trajetória de preparação/formação das pessoas bolsistas “pibidianas” do Curso de Licenciatura em Dança da Universidade Federal de Sergipe, para o exercício da iniciação à docência nas escolas que acolheram o subprojeto de Dança. Será apresentada também uma breve contextualização dessa formação acadêmica no estado de Sergipe com o intuito de revelar as especificidades desse lugar/território.

### **2.1 A formação de professores de dança e a experiência artística no chão da universidade**

As escolas de bailado dos teatros municipais, criadas entre as décadas de 1920 e 1940 em grandes centros urbanos, como São Paulo e Rio de Janeiro, durante muitos anos foram responsáveis pelos estudos da Dança no Brasil. Esses estudos estavam pautados na formação de bailarinos/dançarinos profissionais para os corpos de bailes destes teatros (AQUINO, 2003; MOLINA, 2008).

Como a intenção dessa formação era a preparação profissional desses corpos, o ensino se dava basicamente na instrumentalização técnica dos bailarinos/dançarinos. Entretanto, Aquino (2003) relata que não havia espaço para todos eles nas companhias. Assim, os excedentes muitas vezes optavam por continuarem no campo ensinando dança.

Nesse panorama, o ensino desta arte dava-se exclusivamente na perspectiva da preparação técnica de um corpo, sendo este compreendido muitas vezes apenas a partir da ótica biológica/anatômica/fisiológica, ou até mesmo enquanto objeto de instrumentalização.

Não se trata de negar esta dimensão humana, ou melhor, do corpo, mas de superar tal modelo mecanicista. O corpo é bio-histórico-cultural e tempo-espaço, que na intencionalidade move-se em busca de autossuperação, em busca de transcender suas próprias limitações na relação com ele próprio, com os outros e com o mundo (ROSA, 2004).

Petrúcia Nóbrega (1999), na sua pesquisa sobre corpo-objeto e corpo-sujeito, ancorada na fenomenologia da percepção de Merleau-Ponty, aponta que o corpo se expressa como unidade do ser humano em sua relação existencial e paradoxal, estabelecendo relações com o tempo e o espaço através do movimento que percebe e é percebido a partir da sua presentidade no mundo, atribuindo-lhes sentidos e significados nessa relação de aprendizagem e

conhecimento do mundo. Para a fenomenologia, conhecemos pela condição de sermos corpo, é a partir dele que o sujeito se situa no mundo e o conhece. O corpo é, então, sexualidade, afetividade e linguagem.

Merleau-Ponty (1999) nos diz que com o nosso corpo atuamos no mundo e, enquanto tal, define-se no universo não pelo pensamento. Ele não está no espaço; na verdade, é e desenha o próprio espaço. Além disso, possui uma inteligibilidade que se manifesta pelo movimento intencional ultrapassando o nível biológico.

Voltando às escolas de bailado, não estamos a dizer que uma educação na lógica técnico-instrumental seja exclusivamente uma negação do corpo-sujeito, ou do corpo-próprio, mas que, pelas próprias características da época e necessidade de formar bailarinos/dançarinos preparados para atuarem em companhias profissionais de dança, esse processo de formação acabava reduzindo estes corpos a sua condição biológica. Molina (2008) diz que, naquele momento, não havia espaço para a sistematização do conhecimento em Dança com reflexões sobre as questões pertinentes ao ensino dela.

Durante 28 anos havia somente um curso de Ensino Superior de Dança no País, que foi criado em 1956, na Universidade Federal da Bahia. Somente em 1984 é criado o segundo, na Faculdade de Artes do Paraná, com habilitação em licenciatura e bacharelado. Em seguida, surgem mais dois cursos de Dança no ano de 1985: um no Centro Universitário da Cidade (UniverCidade), no Rio de Janeiro, com habilitação em licenciatura; e o outro em Campinas pela Universidade Estadual de Campinas, em Campinas-São Paulo, com dupla habilitação.

Silva (2016, p. 31), com base nos dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Anísio Teixeira (Inep), apresenta a expansão de criações de Curso de Dança no País nos últimos anos da seguinte forma: “16 instituições federais, 5 estaduais e 9 particulares oferecem 27 cursos de licenciatura e 14 de bacharelado, totalizando hoje 41 cursos de graduação em Dança no País”. Em 2017, foi criado o Curso de Dança com dupla habilitação da Fundação Universitária Regional de Blumenau, e, considerando que o mapeamento realizado por Silva foi em 2016, este não havia entrado na estatística, perfazendo um total de 42 cursos de Dança distribuídos no País como afirma (WOSNIAK, 2017).

Consta no sistema e-MEC<sup>19</sup> (2021) a criação de 43 cursos de licenciatura em Dança, sendo que, destes, 5 não foram iniciados, 2 estão em extinção e 3 extintos, entre eles, 2 cursos

---

<sup>19</sup> A informação está disponível em <https://emec.mec.gov.br/>. Acesso em: 12 fev. 2021.

ativos na modalidade Educação a Distância. Esses cursos estão distribuídos em instituições federais, estaduais e particulares. Em instituições federais são 16 cursos em universidades e 2 em institutos federais.

Tal crescente número de novos cursos nos últimos anos é proveniente da política do governo Lula, que, através da criação em 2007 do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), expande a criação de cursos superiores pelo País na perspectiva de espalhar as universidades para o interior dos estados. É importante observamos que, durante 28 anos, apenas a Universidade Federal da Bahia (Ufba), situada na Região do Nordeste, oferecia curso superior de Dança no País, e que os dois segundos cursos criados estavam localizados um na região Sul e o outro no Sudeste do Brasil.

O curso de licenciatura em Dança da Universidade Federal de Sergipe (UFS) faz parte dos que foram criados a partir do REUNI, sendo iniciado em 2007, tendo sua primeira turma entrado no ano de 2008. No Nordeste brasileiro, apenas os estados do Piauí e Maranhão não ofertam cursos superiores de Dança.

A Universidade Federal de Sergipe criou o curso juntamente com mais quatro: Licenciatura em Teatro, Museologia, Arqueologia e Arquitetura e Urbanismo. Junto a eles, foi criado o Campus de Laranjeiras, este que é conhecido como Campus das Artes. A localização dele também foi estratégica, visto que o município no período do Brasil Colônia era uma das principais províncias do estado sergipano, por conta da sua riqueza econômica e do grande movimento cultural e artístico na época.

Apesar de Laranjeiras estar situado à margem do Rio do Cotinguiba, existem muitas suposições sobre o seu surgimento. Em documentos datados de 1799, o município sergipano teria surgido de uma feira no Porto Fluvial da Barra do Cotinguiba; para outros, de uma flor, pois havia um pé de laranjeira nas margens do Rio do Cotinguiba, onde muitos viajantes descansavam e cantavam suas canções de amor, aguardando o momento de partirem (SILVA; NOGUEIRA, 2009).

Considerada a povoação mais rica da província de Sergipe no século XVIII, por causa do cultivo da cana-de-açúcar nos engenhos espalhados pelos terrenos de massapê do vale do Cotinguiba, tornou-se o maior porto de exportação naquela época. Por motivo da produção canavieira, a população em grande parte era negra e escravizada (DANTAS, 2009).

Por Decreto Governamental nº. 2048, de 12 março de 1971, a cidade foi elevada à categoria de Cidade Monumento e desde 1996 possui o seu conjunto histórico e artístico urbano

tombado (SANTOS, 2009). No que diz respeito ao seu vigor cultural, Laranjeiras já foi denominada de “Museu a Céu Aberto”, “Berço da Cultura Negra Sergipana”. Nos dias de hoje, é conhecida como “Capital da Cultura Popular”.

**Figura 6** – Laranjeiras e seu patrimônio arquitetônico



Fonte: Arquivo pessoal da autora.

Laranjeiras atualmente abriga uma multiplicidade de expressões culturais de caráter popular, tornando-se um grande palco onde desfilam essas expressões com diferentes ritmos, cores e plasticidade (BONFIM, 2009).

É realizado no município o Encontro Cultural de Laranjeiras há 46 anos, que reúne as mais diversas manifestações culturais da cidade, como o Samba de Pareia, São Gonçalo, Cacumbi, Samba de Coco, Reisados, Guerreiro, a Chegança, Caboclinhos e Lambe-Sujos, Batalhão, entre outras de outros municípios do estado de Sergipe. Dentro da programação do encontro, acontece o simpósio que reúne pesquisadores da cultura popular vindos das diversas regiões do País. Ele é promovido pelo Governo do Estado, através da Fundação de Cultura e Arte Aperipê em parcerias com a Prefeitura Municipal de Laranjeiras, o Instituto Histórico e Geográfico de Sergipe, Conselho Estadual de Cultura e a Universidade Federal de Sergipe.

Com isso, Laranjeiras tem sido lócus de estudo para muitos pesquisadores, por causa da história, dos monumentos arquitetônicos tombados e do seu patrimônio material e imaterial.

**Figura 7** – Encontro Cultural de Laranjeiras



Fonte: arquivo pessoal da autora.

No entanto, o município apresenta hoje ruínas que marcaram seu apogeu na história do Brasil. As famílias de maior concentração de renda migraram para a capital ou para outros estados, ficando os nobres casarões entregues ao tempo. O Campus de Laranjeiras da UFS, conhecido como CampusLar, foi construído a partir das ruínas de um antigo trapiche. Nas fotos a seguir, é possível observar tanto as condições em que os prédios do antigo trapiche se encontravam, quanto a sua restauração para abrigar o Campus da UFS. É importante dizer que o prédio que abriga a UFS faz parte do patrimônio tombado pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN).

**Figura 8** – Ruína do trapiche



Fonte: Prefeitura de Laranjeiras.

**Figura 9** – Campus de Laranjeiras-UFS



Fonte: Arquivo pessoal da autora.

É nesse território (o termo é trazido a partir de Milton Santos) que pisamos riscando esse chão tão cheio de histórias. Um território usado e marcado por muitas violências de um período escravocrata, que carrega em si marcas estruturais de um racismo velado; um lugar que, mesmo com toda opressão, fez-se resistente, mantendo vivas crenças, costumes, tradições e manifestações dos povos que aqui chegaram, sobretudo dos povos afrodiaspóricos.

Dentro dessa perspectiva, Milton Santos enfatiza que o território precisa ser entendido como usado, não apenas o território em si:

O território não é apenas o conjunto dos sistemas naturais e de sistemas de coisas superpostas; o território tem que ser entendido como o território usado, não o território em si. O território usado é o chão mais a identidade. A identidade é o sentimento de pertencer àquilo que nos pertence. O território é



fundamento do trabalho; o lugar da residência, das trocas materiais e espirituais e do exercício da vida. O território em si não é uma categoria de análise [...]. É o território usado que é uma categoria de análise. (SANTOS, M. *et al.*, 2011, p. 14)

Assim, como mais um ato de luta e resistência, a comunidade laranjeirense não recebe de bom grado a chegada da UFS na cidade, ocorrendo, inclusive, situações de violência. Ela nos via como invasores, eu diria até mesmo como exploradores, ou simplesmente como aqueles que somente pisavam aquele chão sem estabelecer nenhuma relação de pertencimento e trocas.

E é nesse lugar que os cinco cursos já citados anteriormente tentam se estabelecer e criar histórias a partir das que ali já tinham sido vividas. Para tanto, o primeiro passo para uma relação efetiva com a comunidade foi o desenvolvimento de ações de extensão na perspectiva da comunicação, da relação de partilha/troca dos saberes construídos/desenvolvidos na universidade e dos conhecimentos da cultura local.

Para Paulo Freire (1983), a palavra extensão carrega um significado como forma de substituição de um conhecimento por outro, ou, ainda com caráter gnosiológico, trata-se como pura ação de estender algo ao outro. Esse outro que não tenha, não possui o que está sendo estendido. Dessa forma, podemos perceber que o conhecimento ou o saber praticado nessa esfera torna-se estático.

O autor, ao relatar alguns exemplos de entender assim o saber como extensão, aponta dicotomias excludentes na forma de ensino pautado no ato de estender apenas um conhecimento para aquele que por ventura não o tem. Nesse sentido, em que há verdade absoluta daqueles que propõem tal conhecimento, ocorre ainda a predominância da técnica sobre a prática.

Como propõe Freire (1983), o termo comunicação talvez caiba melhor no conceito de troca de saberes entre os interlocutores. No sentido ético e estético, os Cursos de Dança e Teatro desenvolveram interlocuções bastante significativas tanto para a comunidade, como para o próprio campus e, em especial, para os cursos proponentes.

A partir daí, a relação com a cidade começa a se modificar. A comunidade aos poucos começa entender a importância do campus e a se sentir pertencente ao seu espaço.

Apresentar esse contexto se faz importante para entendermos os desdobramentos do Campus de Laranjeiras/UFS na cidade, principalmente sobre os do campus dos Cursos de Dança e Teatro relacionados à cultura local. Nesse aspecto, no terceiro capítulo serão abordados de forma breve os seus impactos.

Quanto à especificidade do Curso de Licenciatura em Dança, o primeiro corpo docente efetivo passou a fazer parte somente após dois anos de sua existência, sendo ele inicialmente criado e coordenado pelo professor Genésio Santos, do Departamento de Geografia, que na ocasião coordenava também o Curso de Teatro. O corpo docente do curso foi inicialmente constituído por professores substitutos.

É com a chegada do primeiro corpo docente efetivo que o Projeto Político Pedagógico do Curso (PPC) de Dança da UFS passa pela sua primeira reformulação, reconhecida pelos novos professores como uma necessidade. Havia muita fragilidade na estrutura do curso e uma insatisfação dos discentes com relação à organização do currículo, os quais se manifestavam sobre o fato de terem disciplinas de técnicas de danças apenas a partir do quarto período. Muitos dos alunos não se sentiam motivados e não entendiam a importância das disciplinas de cunho teórico, por isso acabavam abandonando o curso.

Reconhecendo que havia supervalorização de algumas técnicas em detrimento de outras, e que ficar quase dois anos no curso sem experimentar a dança no corpo era incoerente, a primeira ação dos novos professores foi realizar uma semana acadêmica para discutir sobre o papel da arte na educação e em especial na escola (o lugar da dança na escola) e refletir sobre o PPC juntamente com os discentes na intenção de uma escuta das demandas e desejos deles. Como resultado do referido evento, foi constituída uma comissão para a reformulação do PPC. A cada avanço, ocorria a apresentação do documento ao corpo discente para as negociações e ajustes.

Tínhamos plena consciência de que uma reformulação de curso para ser efetiva e de qualidade, necessitava ser democrática, e, para tanto, estudantes e ex-estudantes precisavam serem ouvidos. Como bem afirma Ana Mae Barbosa (2019, p. 444), “o que pensam os ex-alunos é que deve guiar qualquer reformulação de ensino nas Universidades. Para mim, é isso que distingue um Projeto Tradicional de Educação e um Projeto Democrático: ouvir os alunos”.

Foi neste contexto de entendimento do perfil dos estudantes de dança que fui convidada a apresentar um projeto de dança para fazer parte do Pibid. Sou informada do edital de 2013 com vigência a partir de março de 2014.

Como a coordenadora Institucional reconhecia a importância de todas as licenciaturas fazerem parte do Pibid, ela buscou saber, com a direção do Campus de Laranjeiras, o contato de professores de Dança e Teatro que trabalhassem com disciplinas pedagógicas e com Estágio Supervisionado nos referidos cursos, chegando assim a notícia até mim e à professora

Alexandra Dumas do Curso de Teatro. Para a surpresa da coordenadora institucional, nós não havíamos apresentado proposta por desconhecer o Pibid e por não termos sido informadas sobre o referido edital.

Mais uma vez, o projeto institucional da UFS apresentado ao edital Pibid/2013 foi contemplado, tendo todas as licenciaturas envolvidas. É a partir daí que me vejo diante de um grande projeto. O primeiro passo dado foi a seleção dos estudantes, alunos estes que eu já conhecia. Sabia das suas limitações, das minhas e das do curso. Tinha um problema a ser resolvido: preparar os estudantes selecionados em um mês e meio para irem a campo, ou seja, iniciarem à docência com o acompanhamento de uma supervisora.

Foi dada a largada, e me vi completamente insegura para tal intento. Comecei a me questionar: como era que eu estava em curso de formação de professores de dança e me via tão instável para preparar alguém para estar no espaço da escola, mesmo que na condição de professor em formação? Qual escola nos receberia? Será que a escola realmente iria nos receber? Qual ou quais professores da escola acompanhariam os estudantes de dança? Os estudantes da escola se interessariam por aula de dança? Tem aula de dança na escola? Quais danças? E se essa experiência na escola for frustrante ao passo de um estudante de dança desistir do curso?

E as questões eram inúmeras, o medo aumentava, a insegurança me assolava. Precisava passar segurança para os estudantes do curso, mas sabia que também precisava acreditar nos conhecimentos e nos saberes que eles traziam consigo e que estavam obtendo no curso. Para o meu desespero, dos 15 alunos selecionados para participarem do Pibid, apenas 5 estavam tendo contato com as primeiras disciplinas de aulas com prática de dança, 6 estudantes estavam entre o segundo e terceiro período, e três cursando o primeiro período<sup>20</sup>. Lembrando que até o terceiro período os discentes tinham apenas disciplinas de cunho teórico, e que os alunos do curso vinham sem experiência alguma em dança; quando a tinham, era a experiência por meio das gincanas escolares ou por meio dos ministérios<sup>21</sup> de dança de suas igrejas.

Quando entrei no Curso de Dança, fazendo parte daquele primeiro grupo de professores efetivos, resolvi aplicar um questionário para conhecer melhor o perfil dos ingressantes.

---

<sup>20</sup> No edital de 2013 do Pibid, não havia restrição de participação de estudante que estivesse cursando o primeiro período, tampouco que estivessem cursando os últimos períodos do curso. Já na atual configuração, poderão participar do Pibid alunos que estejam cursando os dois primeiros anos do curso, ou seja, alunos que estejam entre o primeiro e quarto período.

<sup>21</sup> Os ministérios de dança são constituídos com o intuito de adorar a Deus por meio do corpo dançando. Estes ministérios são mais presentes nas igrejas pentecostais, conhecidas como igrejas evangélicas.

Movida pelos estudos da corporeidade, educação e da arte, no questionário apareciam perguntas como “O que é corpo? Por que arte na escola? Por que dançar? Para quê e para quem ensinar dança? Por que fazer uma licenciatura?”.

Diante das respostas que fui obtendo durante os quatro anos em que apliquei estes questionários aos estudantes ingressantes, fui reformulando as disciplinas que ministrava. E era por saber o modo como estes estudantes entendiam a arte/dança na escola, que eles na grande maioria não sabiam o que era licenciatura ou consideravam o corpo apenas em seu aspecto biológico; que ensinar era seguir um modelo apresentado pelo professor como uma cópia; que a arte era para se divertir... e por aí vai, que me vi tão impotente diante de tanto desafio.

Como em um mês e meio eu prepararia um grupo de estudantes para atuarem na escola com o ensino de dança? Teria eu a competência de fazer em um mês e meio o que o curso se propõe a fazer em quatro anos? Claro que não! E o que fazer? Qual ou quais conteúdos priorizar em tão pouco tempo? Por onde eu deveria começar? Discutindo sobre educação, arte ou sobre corpo e cultura? Talvez experimentando a dança?

No meu caos, via-me em um redemoinho de questões práticas conceituais que não estavam dissociadas, apesar de suas especificidades.

**Figura 10** – Redemoinhos conceituais



Fonte: criação da autora.

Diante dos desafios e das nossas limitações, alguns direcionamentos tiveram que ser tomados para que balizamentos conceituais fossem colocados na roda, a fim de orientar a nossa práxis na escola.

**Figura 11** – Qual o caminho?



Fonte: criação da autora.

## 2.2 Nossas pesquisas de corpo e educação

Resolvi trazer a encruzilhada como metodologia, ou seja, o lugar de cruzo como possibilidade de problematização, descobertas e potência. Nessa trama, trouxe a complexidade da existência humana, que se presentifica na condição do corpo, nesse caso, ser sempre relacional, ou seja, que traz suas marcas culturais, ancestrais e vitais; que se educa na relação que estabelece consigo mesmo, com o outro e com o mundo e encontra na arte a possibilidade de ser outro no mundo.

Para tanto, o nosso caminho também teria que ser outro. A nossa educação teria que ser outra. Quebrar a lógica do tempo linear foi o primeiro passo. O tempo espiralado nos guiava

num contínuo movimento de revisitar o passado no aqui e agora nos projetando para o devir. Dessa forma, o corpo, que é a nossa condição no mundo, não podia ser visto apenas do ponto de vista da sua dimensão biológica, mas enquanto aquele que, marcado pela sua cultura, pelo tempo e lugar que ocupa no mundo, se faz e refaz. Um corpo o qual se educa a partir das relações que estabelece com os saberes partilhados, não poderia ser guiado por uma educação opressora, tecnicista e conteudista, mas a partir de uma educação para a autonomia e dialógica. E a arte, nesse trançado, é aquela que se apresenta como grito de liberdade, encontrando nas frestas a possibilidade da quebra hegemônica de uma educação bancária, eurocêntrica, hierárquica e excludente (FREIRE, 1987; RUFINO, 2019).

Entendendo que precisava dar direcionamentos contundentes em curto período de tempo, para acessarmos o chão da escola de modo que não gerasse uma relação de frustração e traumática para os “pibidianos”, decidi começar pelo próprio corpo, que também é pensamento<sup>22</sup>. Não conhecia corporalmente boa parte dos bolsistas, ou seja, não sabia como esses corpos se colocavam no mundo, como estabeleciam uma relação com eles mesmos, com os outros corpos e com o seu entorno. Assim, disponibilizei textos que julguei como os mais necessários para início de uma conversa. No entanto, o nosso primeiro contato formativo foi por meio do corpo.

Assim, conduzi uma vivência de dança problematizando-o. Fazia algumas perguntas com o intuito de despertar estados de escuta desses corpos. Quem eram aqueles corpos? Que marcas traziam? Como se colocavam em relação aos outros? Por que estavam habitando e como habitavam aquele espaço? Quais são as suas danças?

Como era de se esperar, boa parte dos bolsistas ficaram completamente desconfortáveis e sem saber o que estava ocorrendo, ou se perguntavam o que deveriam fazer. Como entre eles havia alguns com mais experiência e vivência em dança, os demais ficavam ou paralisados, ou tentando copiá-los. Então, fui aos poucos conduzindo-os a ações de movimentos a partir de deslocamentos, trazendo a memória como referência para esse deslocar-se. “Como você se desloca ou se move quando cruza as ruas dessa cidade (Laranjeiras) e quais marcas vocês trazem dos lugares que vocês moram?” Foi perguntado também: “Quem é você? Qual o seu nome? Quem escolheu seu nome e qual a história dele? Você gosta do seu nome?”.

---

<sup>22</sup> 1º encontro formativo/criativo com as pessoas “pibidianas”. *Link:* [https://youtu.be/JmPoCj\\_tQug](https://youtu.be/JmPoCj_tQug).

À medida que iam ficando confortáveis e confiantes, eu ia fazendo outras provocações. Solicitei que desenhassem com o corpo no espaço os seus nomes; que experimentassem fazer isso bem pequeno, bem grande, lento, rápido, em níveis diferentes, que experimentassem várias vezes a forma que mais gostassem; e que fizessem duplas e ensinassem um para o outro a escrita do seu nome no espaço, colocando em seguida esses nomes do modo que achassem melhor.

Disponibilizei um tempo para que experimentassem juntos as ações e depois sozinhos, em seguida apresentei um repertório musical e disse que podiam escolher a música que mais fazia sentido para a escrita dançante. Foi uma experiência muito prazerosa. O processo de cada um revelou partituras de movimentos muito potentes, mesmo que alguns estivessem tímidos em mostrar a sua criação.

Em seguida, fizemos a nossa roda de conversa e pedi que falassem sobre o que vivenciaram, como se sentiram. Como tarefa para o encontro seguinte, lancei a pergunta: "Que corpo dança, ou com que corpo a gente dança?".

Entendi, naquele momento, que trazer textos que nos orientassem sobre a compreensão de corpo, sem passar pelo próprio corpo, talvez não fizesse tanto sentido para "pibidianos" que se encontravam no primeiro período do curso e não tinham experiência alguma com a dança. Daí em diante, fomos trazendo para as nossas conversas passagens dos textos que orientariam a nossa formação e atuação na escola.

Voltando para a questão sobre que corpo dança, a maioria das respostas giraram em torno de um modelo de corpo específico, de um corpo com o domínio técnico ou em alguma dança específica, ou nas habilidades motoras (força, equilíbrio, flexibilidade, coordenação, resistência). Daí perguntei se o que ocorreu na nossa experimentação prática teria sido dança, e se ali naquele grupo havia corpos inapropriados para a dança. A conversa foi ficando alterada dadas as divergências no próprio grupo, e aí fomos introduzindo balizamentos conceituais sobre os estudos da corporeidade.

O objetivo era fazê-los se perguntar se o corpo era um princípio fundante para iniciarmos um processo de educação em arte. O primeiro passo para isso seria questionar o corpo que foi historicamente marcado pelo seu tempo e espaço e socialmente construído, bem como pela sua ancestralidade, e, naquele território que estávamos habitando, o saber ancestral pedia passagem, o saber da fresta incorporado, o qual, com toda violência física e cultural lançada ao corpo daqueles tidos como subalternos ao colonizador, fez-se e faz-se transgressor nas esquinas, nas ruas e nos cruzos que Luiz Rufino (2019) vai chamar de Pedagogia das Encruzilhadas.

Para o autor, não se trata de negar a produção de conhecimento ocidental e nem dos seus acúmulos, tampouco a troca de posições entre Norte e Sul, entre colonizador e colonizado. A Pedagogia da Encruzilhada, proposta por ele, traz Exu<sup>23</sup> como metáfora que se orienta pela noção das encruzadas, que permitem pensar viver o mundo a partir do modo como vivemos e das epistemes que lhes são próprias, rompendo com as lógicas dicotômicas (RUFINO, 2019).

Portanto, a relação que cada indivíduo estabelece com seu corpo está vinculada a estruturas sociais e culturais, resultantes de um processo histórico. “O corpo de cada indivíduo de um grupo cultural revela, assim, não somente sua singularidade pessoal, mas também tudo aquilo que caracteriza esse grupo como uma unidade” (GONÇALVES, 1994, p. 13).

Esta singularidade é condição para o ser humano ser único. Entretanto, viver as suas particularidades não significa viver o individualismo de interesse próprio e estimulado pelo nosso modelo de produção. Ao contrário, a nossa condição de individualidade nos leva a aceitar e a se relacionar com outros seres humanos.

É na cotidianidade que o sujeito se constitui enquanto individualidade, bem como aprende a viver em grupo (com o outro). É na consciência do seu EU que ele se conscientiza do NÓS.

Sentia na linguagem do não dito de algumas pessoas “pibidianas” que nada do que estávamos lendo/discutindo fazia sentido algum para se tornarem professores de dança. Muitos estavam esperando o modelo, os exercícios, passos, as danças para serem ensinadas na escola.

Ficava completamente perdida com os textos. Achava que a professora Jussara viajava demais. Que tudo aquilo era papo de professor universitário (risos)... Filosofar muito e ensinar como fazer pouco. Demorei muito para entender e encontrar sentido naquilo tudo. Mas um dia a gente acorda, ou melhor, toma consciência, como dizia Paulo Freire. Fui entendendo que a nossa condição de sermos corpo é que nos legitima no mundo. Não dá para pensar no ensino da dança sem pensar na relação desse corpo com a sociedade. (Entrevista realizada com a professora Ana no dia 23 de abril de 2020, informação verbal)

Até achava, em determinados momentos, que estava pegando um caminho muito arriscado nessa empreitada, por isso voltava para casa muito angustiada. Necessitava de

---

<sup>23</sup> Exu é uma entidade da cultura Yorubá, cultuada no Brasil tanto na Umbanda como no Candomblé. Na concepção cristã, a entidade é demonizada, invertendo assim toda lógica que opera em torno da mesma. “Exu organiza, desorganiza, faz a finta, esculhamba, abre, faz e encarna caminhos, se mostra de forma múltipla para que cismemos das histórias que nos foram contadas”. (RUFINO, 2019, p. 35)



parcerias. Precisava pensar junto, mas nesse momento inicial do projeto acreditava estar realmente sozinha e tinha que continuar. E, no redemoinho de conhecimentos prévios, via-me multifacetada em trazer teorias sobre corpo/cultura/educação/arte, a partir do fazer dança. No entanto, angustiava-me pela pressão do tempo que tinha para preparar os bolsistas para o início das ações na escola.

A dificuldade de pensar sobre um processo de preparação/formação de professores de dança em curto tempo para as ações que seriam propostas na escola, exigia de mim decisões rápidas e assertivas, mas qual seria uma decisão mais precisa nesse caso? Evidente que os bolsistas não estavam em preparação/formação somente a partir das minhas proposições. Estavam também em formação com todos os outros professores do curso, pois paralelamente, ao projeto Pibid, estavam também cursando os componentes curriculares.

No entanto, entendo que, se eu tomasse o caminho que a priori poderia ser mais fácil, ou seja, o de levar uma proposta de dança já pronta, definida, talvez alguns bolsistas achassem o processo mais viável e se sentissem mais seguros. Muitos ficavam esperando o modelo a ser seguido, esperando o comando, o que é bastante compreensível, pois eram na maioria estudantes recém-chegados ao curso, e alguns que já tinham um pouco mais de experiência, também se manifestavam da mesma forma.

Era exatamente essa perspectiva de uma educação bancária que me propunha a romper. Talvez por isso o caminho que resolvi percorrer juntamente com eles, por ora pudesse se apresentar arriscado, por não termos certeza dos resultados, mas tinha a convicção do ponto de partida. Para tanto, acreditava em um processo de dança fundado em princípios éticos, que provocasse para a descoberta e reflexão do fazer dançante, em que o diálogo problematizado encontrasse espaço para entender e repensar os contextos dos corpos que se propunha a dançar.

A desvantagem dessa escolha é o fato de ser um caminho incerto e que leva mais tempo, pois há necessidade de um tempo dilatado, que normalmente não encontramos no espaço do aprender na lógica da educação tradicional. O tempo para a experiência em arte na escola é absurdamente inviável para qualquer processo de pesquisa, de criação, de imersão artística, mas, ainda assim, insistir em correr o risco na encruzilhada, nos cruzos e nos intercruzamentos de conhecimentos que coexistem no mundo.

A forma como a arte se apresenta na escola é, na maioria das vezes, sistematicamente descredibilizada. Daí a necessidade de correr o risco como princípio ético e poético na perspectiva de redimensionar a existencialidade humana, seja de estudantes em formação para

professores, seja de estudantes da Educação Básica, ou de professores envolvidos no processo, pois somos todos copartícipes em um processo de educação. Como nos diz Rufino (2019, p. 9), “a condição do *Ser* é primordial à manifestação do *Saber*”.

Ainda ancorada em Rufino (2019, p. 39), a encruzilhada como um caminho eleito não define lados, não é ambivalente, “é palco de todos os tempos e possibilidades [...] nas travessias, nos caminhos feitos, nas palavras trocadas de boca em boca, nos gestos e imagens que compõem a vida comum, os seres reinventam a vida em encruzilhadas”.

Assim, não dava para fazer tudo ao mesmo e em tão pouco tempo, porém, não dava para falar/fazer dança sem entender que esta é uma linguagem artística e, enquanto tal, dá-se por meio de um processo de formação/educação que acontece no corpo, que é biocultural. Assim, entender que a trama da nossa complexidade ocorre na conexão, no emaranhado desses fios que constituem as tessituras da nossa existencialidade, foi o caminho que resolvi trilhar, não sozinha, como acreditava estar, mas juntamente com os “pibidianos”, arriscando-nos por caminhos desconhecidos, mas ousando-nos a caminharmos juntos na aventura de novas descobertas.

No entanto, reconhecemos que de certa forma a nossa sociedade esmaga a singularidade e criatividade do ser humano através da homogeneização de condutas veiculados pelos interesses mercadológicos e pela lógica produtivista. E assim estava eu, tentando um caminho diferente e que acreditava – e acredito – como possibilidade de ressignificar o fazer saber da arte na escola, embora com atitudes presas ao que Byung-Chul Han (2017) vai chamar de “Sociedade do Cansaço”. Não podia parar, precisava ser produtiva e dentro do tempo estabelecido para selecionar e capacitar “pibidianos” para intervirem na escola. Assume-se assim uma postura de animal *laborans* pós-moderno, que na vaidade egóica de corresponder ao que se espera de nós, nos dilaceramos a ponto de não nos permitirmos ser passivos, de vivermos a interrupção do tempo, a contemplação (HAN, 2017).

No entanto, a constituição do ser humano não se vincula apenas à produção e ao trabalho, mas à complexidade de sua própria existência. A representação da concretude da existência humana surge como possibilidade de superação da visão fragmentada de conceber o mundo, o ser humano e as coisas, por modos outros de estar e habitar o mundo, que não somente a brutal forma da atividade excessiva sem contemplação e ludicidade.

Impressionante como eu entrava em contradição entre o pensar e agir, sabia que não ensinaria nada para alguém numa lógica de ensino por meio da transferência de conhecimento,

até porque não acreditava numa educação a partir de modelos ou, como os “pibidianos” costumavam dizer: “a partir de receitas de bolo”. Precisa superar o paradigma transmissão-recepção e criar condições para que os “pibidianos” construíssem e apreendessem o nosso campo de conhecimento transversalizado por tantos outros campos a partir da experiência.

Merleau-Ponty (1999) contribui para radicalizar a concretude da existência humana por meio do corpo, afirmando que a realidade ontológica do ser humano coincide com sua realidade corporal. O centro do eu é deslocado da perspectiva racionalista, na qual o sujeito é representado pelo *cogito*, pelo “eu penso”, para uma perspectiva sensível expressa no corpo. Ele explica que o ser humano não é um conjunto de partes funcionais, ligadas entre si e ao mundo exterior por relações de causa e efeito, mas todas elas estão implicadas em um drama único da existência, que considera o corpo como modo de ser no mundo, a partir da vivência da experiência sensível.

No cerne de seus pensamentos, encontramos a crítica à metafísica cartesiana, que separou o corpo do espírito, o sujeito do objeto, a natureza da cultura, a razão da emoção, o visível do invisível. Merleau-Ponty nos convida para a experiência perceptiva da relação desses polos antagônicos na dinâmica da própria existencialidade e não para o deslocamento de uma das extremidades desses polos. Ele traz uma abordagem fenomenológica do corpo a partir da noção de corpo-próprio como realidade intencional do sujeito. O movimento é intencionalidade, um modo de se tornar presente, a maneira de se relacionar com o mundo e a própria experiência do mundo.

Ao contrário de Descartes, que acreditava que o ser humano tinha consciência do mundo por ser pensante, segundo a visão de Merleau-Ponty, a experiência do mundo ocorre pela condição de sermos corpo: “tenho consciência do meu corpo através do mundo [...] como tenho consciência do mundo através do meu corpo” (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 122).

A preocupação do autor é com a existência e como esta se dá através do corpo, das coisas, do mundo que se revela por meio da nossa percepção. Por essa razão, ele não se interessa pelo abstrato, nem pela consciência sem mundo, interessa-se, na verdade, pelo ser humano histórico à medida que este se engaja e existe no mundo. Podemos observar, na narrativa da “pibidiana”, que somente a partir da tomada de consciência da condição de ser corpo que está engajado com o mundo, com a sociedade em que habita, é que os estudos da corporeidade vão fazer sentido para a sua formação. Do mesmo modo encontramos, na fala do “pibidiano” Rafael Miller esta dificuldade inicial de entender e reconhecer a importância dos estudos da

corporeidade como balizamento para orientar a nossa práxis artístico-pedagógica, bem como a nossa própria existencialidade.

Ficava irritada com os nossos encontros quando eram apenas para discutirmos os textos. Queria mesmo era fazer aulas de dança. Quando o assunto era corporeidade, ficava sem entender nada, achava uma chatice. Ficava me julgando incapaz. Minha formação foi muito fraca, não tinha muito apoio nos estudos na época do Ensino Fundamental, por isso tinha tanta dificuldade em entender e na verdade eu não queria entender, queria mesmo era fazer. E hoje, depois de 7 anos que saí do projeto, é que compreendo a importância que foi estudar sobre corporeidade. Achava tão complicado. Corpo para mim era cabeça, tronco e membros. Era músculos, ossos, órgãos e que obedecia ao cérebro. Hoje eu aprendi ser corpo. Sou corpo. Meu corpo sou eu. Minhas marcas, minhas histórias, minhas lembranças, minhas experiências, tudo isso é meu corpo. É com ele que sou no mundo, é com ele que eu danço. Eu danço com o corpo que eu sou. (Entrevista realizada com o “pibidiano” Rafael Miller no dia 28 de março de 2020, informação verbal)

Como Rufino chamou a nossa atenção, este é um conhecimento incorporado, e esta incorporação vai se dando à medida que tomamos conhecimento, consciência. Paralelamente aos nossos estudos teóricos, realizávamos nossas vivências práticas, trazendo para as mesmas as teorias refletidas e para as práticas as teorias incorporadas.

É importante dizer que esse processo ocorreu não somente no período de preparação para o início das atividades na escola. Nos quatro anos em que estivemos juntos, fomos movidos por um fazer-pensar-experimentar-compartilhar dança a partir dos nossos processos artístico-pedagógicos de formação, no chão da universidade e em outros chãos e a partir dos processos artísticos e de ensinagem<sup>24</sup> no chão da escola.

As práticas de dança aconteciam por meio de trocas de experiências entre nós, ou seja, a partir do desejo de algum de nós em propor uma vivência; assim, era colocado na roda quem gostaria de conduzir uma aula, e voluntariamente os “pibidianos” (nem todos eles) iam se encorajando e apresentavam suas propostas.

Com relação ao nosso modo de pensar fazer dança, dialogamos inicialmente bastante com as obras de Isabel Marques sobre dança na escola; com a triangulação fazer arte, fruir arte e contextualizar arte, elaborada por Ana Mae Barbosa; com a Pedagogia Freiriana, bem como

---

<sup>24</sup> O termo ensinagem foi cunhado por Léia da Graças Camargos Anastasiou (2015), em sua pesquisa de doutorado, e foi defendido na perspectiva de que um processo de ensino é decorrente da aprendizagem; assim, a relação de parceria entre professor e estudantes é condição fundamental para o enfrentamento da construção do conhecimento.

os documentos dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Arte (PCN). No decorrer do desenvolvimento do projeto, outras pessoas entraram na roda nos auxiliando a pensar fazer dança a partir de outras epistemes, a exemplo de Inacyra Falcão, com sua dança, corpo e ancestralidade; e Lara Rodrigues Machado com o jogo da construção poética. O contato com essas obras se deu a partir da participação de algumas pessoas ““pibidianas”” no projeto de Extensão Aldeia Mangue.

### 2.3 Nossos processos criativos/compositivos

Por acreditar que para ensinar Arte, no nosso caso Dança, faz-se necessário, entre tantas coisas, o(a) conhecimento/experiência específico(a) e pedagógico(a), a experiência artística. Além disso, considerando que a maioria das pessoas participantes do projeto não possuíam essa experiência, paralelamente aos nossos estudos sobre arte, dança, corporeidade, educação e cultura, lançamo-nos também em experiências artísticas enquanto espectador e artista.

O nosso pensar dança acontecia no fazer dança, pois buscávamos não dissociar teoria e prática. A reflexão acontecia dessa relação. Muitos dos “pibidianos” não tinham nenhuma experiência com arte, outros nunca tinham ido a um teatro ou a qualquer outro espaço artístico. Assim, visitar uma instalação, uma exposição, assistir a uma peça teatral, de dança ou de música foram ações que fizeram parte do nosso processo formativo, pois, a partir da fruição, do mergulho na experiência poética, da disponibilidade de estabelecer relação e sentido com a obra de arte, embarcando em um processo de leitura por meio dessa relação (DESGRANGES, 2015), ampliaríamos as nossas possibilidades de criação em dança.

O contato dos “pibidianos” com a dança se dava normalmente por meio de “criações”<sup>25</sup> realizadas por eles mesmos ou por amigos, ou seguiam alguma coreografia pronta disponível na internet. Dessa forma, muitos acreditavam que as danças que deveriam levar para a escola seriam as que correspondessem ao calendário festivo e que tivessem uma boa projeção na mídia.

O turbilhão de desejos e limitações me colocava em questionamento a todo momento sobre o processo de formação de professores do nosso Curso de Dança. Reconhecendo que um processo de formação é complexo e processual, assim, não seriam alguns meses que de fato iriam habilitar tal formação, porém eu tinha alguns meses para colocar 15 alunos de licenciatura

---

<sup>25</sup> Trago aqui o termo criação entre aspas por entender que o processo de criação é complexo e envolve uma imersão na experiência do fazer artístico, passando por uma inventividade de descobertas e reflexões.

em dança em uma escola para exercerem as suas primeiras experiências artísticas e pedagógicas.

A angústia aumentava quando trocava ideia com professores de outros campos de conhecimento, sobre como eles estavam preparando os bolsistas para o momento inicial na escola, e a resposta normalmente vinha em torno de se fazer um levantamento da dificuldade dos estudantes das escolas em relação a algum conteúdo específico, e a partir daí eles desenvolviam algum jogo<sup>26</sup> para aplicar<sup>27</sup> e avaliar se haveriam superado tal dificuldade. A ideia de superar uma dificuldade era importante, mas a vivência com o cotidiano escolar não era um projeto.

A ideia de uma ação “aplicacionista” na escola era uma realidade em algumas áreas de conhecimento nos subprojetos do Pibid da UFS. Caso concebêssemos a educação como um processo ocorrido por um agente externo, que aplicaria jogos, estratégias, atividades, na perspectiva de superar alguma(s) dificuldade(s) sobre determinados conteúdos, como isso ocorreria com a dança, já que esta nem sempre está no espaço escolar? E qual ou quais seriam esses conteúdos?

Tardif (2002, p. 270), com relação ao papel dos cursos de formação dos futuros professores, questiona o modelo universitário de formação inicial de professores, observando que os cursos são geralmente idealizados segundo um modelo aplicacionista. Nessa perspectiva, ele diz que: “[...] os alunos passam certo número de anos a assistir aulas baseadas em disciplinas e constituídas de conhecimentos proposicionais. Em seguida, ou durante essas aulas, eles vão estagiar para ‘aplicarem’ esses conhecimentos”.

Um dos problemas desse modelo é a organização curricular baseada em uma lógica disciplinar, focada no conhecimento teórico e distanciada do estudo da realidade das escolas e dos professores, resultando na dissociação entre o conhecer e o fazer na formação docente. Para Tardif (2002), faz-se urgente uma “epistemologia da prática” que reflita sobre a natureza dos conhecimentos mobilizados pelos professores em seu trabalho cotidiano, que reconheça a legitimidade dos saberes construídos pelos docentes no e pelo trabalho.

Fui percebendo o quanto ainda estávamos distantes de um projeto de formação entre universidade e escola que se retroalimentassem a partir dos saberes constituídos nesses espaços

---

<sup>26</sup> O termo jogo foi bastante empregado pelos subprojetos de Matemática e Física. A ideia partia sempre de superar uma dificuldade por meio de jogos que favoreciam outros modos de aprendizagem de determinado conteúdo.

<sup>27</sup> Percebe-se aqui que as ações desenvolvidas por alguns subprojetos, sobretudo os da área de exatas, partia da ideia aplicacionista.

específicos, numa dimensão de dialogicidade. A universidade, nessa condição, apresentava-se como a detentora de um saber, como aquela que solucionaria os déficits da educação em prol da tão almeja “educação de qualidade” apontada pelos documentos oficiais de governo.

E pensar toda essa problemática para o Campo da Arte era extremamente desafiante. Refletir sobre o lugar da arte na escola e a importância de se ensiná-la nesse ambiente precisava ser entendido pelos “pibidianos”, sobretudo se perguntando sobre o porquê de ensinar dança, o que ensinar sobre ela e por que os estudantes se interessariam em estudar essa arte. De modo que, se essas questões não fossem refletidas e compreendidas, a probabilidade de fazermos um ensino de dança distanciado de sentido era evidente, reproduzindo um modelo de educação aplicacionista ou o que Theodor Adorno (1995) vai chamar de semiformação, em que a reprodução da vida se dá sob o monopólio da cultura de massa, de modo que a formação social se constitui sob a égide do capital; assim, a indústria cultural desenvolve mecanismo “pelo qual a sociedade como um todo seria ‘construída’ [...] as massas são semiformadas afirmativamente para confirmar a reprodução continuada do vigente como cópia pela indústria cultural (MAAR, 2003, p. 461).

Para Adorno (1995), a contradição social e a resistência é o que define a dimensão política da educação, o que de fato vai concretizar a emancipação. Ela é crítica da semiformação. Uma educação da contradição desperta para a consciência do quanto o ser humano é enganado de modo contínuo.

Mas a vida não é fácil, viver é uma constante luta! E viver de dança no nosso País e acho que em muitos outros também, não seja nada fácil. Saímos do curso inseguros sobre a nossa inserção no mercado de trabalho. E quando nos inserimos, seja na academia, na escola, em hotéis, é sempre na lógica da cultura dominante e do entretenimento. Ainda falta muito para sermos respeitados e para a dança ser entendida como área de conhecimento, como produtora de conhecimento, de saberes. E para sobreviver nos rendemos ao sistema, tentando minar quando possível. (Entrevista realizada com Lúcia no dia 28 de outubro de 2022, informação verbal)

É importante dizer que uma educação que se proponha emancipatória não se pauta por mecanismo externos ou aparato de técnicas pedagógicas, mas a partir da crítica dos limites da própria construção social, sendo as contradições as exigências de sua própria transformação.

Considerando que a prática de dança no chão da escola tem se apresentado de forma fragmentada, refletindo muito a formação ou falta dela no profissional que se encontra nesse

exercício, parti para experiências em dança em que os “pibidianos” se percebessem enquanto corpo intérprete criador. A experiência do fazer-pensar dança teve a pesquisa de movimento como propulsora para as nossas criações, buscando romper com o modelo de execução meramente de técnica de dança, de reprodução e cópia de movimento, tendo o professor como um modelo a ser seguido. Com isso, não quero dizer que as técnicas de dança não se fizeram presentes no subprojeto de dança, porém elas precisaram ser pensadas no corpo, para dar lugar a um fazer consciente que se desdobrasse em novas descobertas a partir de uma leitura crítica e contextualizada desse corpo em contatos e possíveis relações com outros corpos em um determinado tempo e espaço, e não somente na execução mecânica de uma ação motora.

Para tanto, entendia ser necessário um redimensionamento ético e estético no fazer artístico dos “pibidianos” para além da exímia execução técnica, na busca de auxiliá-los a compreender a arte não como produto comercial, mas como conhecimento, como direito universal, “como um conjunto de saberes que são imprescindíveis para que o cidadão possa entender, experimentar e atuar no mundo” (MARQUES; BRAZIL, 2014, p. 29). E atuar no mundo de outros modos que não somente os já legitimados pelo próprio modo de produção, dominante e hierárquico, mas enquanto possibilidade de se arriscar por caminhos desconhecidos, porém comprometidos com um mundo mais justo.

O subprojeto de dança teve como poética fundante a cultura popular, e não somente as danças populares, com o objetivo de dialogar e problematizar a relação entre tradição e a contemporaneidade.

Refletir sobre o contexto dessas danças/manifestações e o contexto dos sujeitos nessas vivências, assim como o contexto dos bolsistas com relação às manifestações populares, foi importante para que os mesmos pudessem pensar em propostas de dança a partir dessa estética.

No entanto, o projeto não excluiu outras técnicas de dança à medida que elas eram solicitadas pelos próprios bolsistas enquanto um desejo de partilha e de dançar com essas técnicas.

Alguns “pibidianos” não entendiam as danças populares como um conjunto de técnicas, colocando-as num lugar hierarquicamente menor em relação a outras técnicas, sobretudo as do balé clássico e das danças modernas. No entanto, entre os bolsistas havia estudantes que já se encontravam por volta do quarto período e estavam em contato com as técnicas do balé clássico e da dança moderna, apresentando grande encantamento e identificação com elas, porém não apresentavam nenhuma resistência com a cultura popular, mas acreditavam que a preparação



do corpo para dança se daria por meio de uma dessas técnicas e que somente a partir delas o corpo estaria pronto para dançar qualquer outra dança.

Como dizer ao mestre Dió, a Mestra Nadir, ao Mestre Zé Rolinha<sup>28</sup>, entre tantos outros mestres e mestras da cultura popular sergipana e de todo o Brasil, que eles não podiam dançar ou que eles não sabiam dançar porque não tinham um corpo preparado, por não possuírem a técnica do clássico ou da Dança Moderna?

Quando os “pibidianos” estavam diante da apresentação de um determinado grupo de dança popular da cidade de Laranjeiras, eu perguntava o que eles estavam fazendo. “Eles não dançam? Que sentido a técnica do balé clássico, das danças modernas, ou de qualquer outra dança tem para aquele fazer poético? Vocês conseguem fazer o eles estão fazendo? A preparação técnica que vocês estão recebendo instrui o seu corpo para esse fazer?”

Fiz essas perguntas ao observar os olhos dos “pibidianos” paralisados diante de idosos dançando o Guerreiro e Cacumbi<sup>29</sup>, que exigia muita força, coordenação e equilíbrio, em que a preparação daqueles corpos ocorreu provavelmente por meio da labuta nos canaviais, ou na fábrica de cimento da região, ou nas ações motoras das tarefas do cotidiano.

---

<sup>28</sup> Mestre Dió, Mestra Nadir e Mestre Zé Rolinha são mestres da cultura popular do estado de Sergipe. Respectivamente, eles lideram o grupo de Samba de Coco do Mosqueiro; um grande teatro a céu aberto pelas ruas de Laranjeiras intitulado Caboclinhos e Lambe-sujos. O mestre Rolinha também lidera o Batalhão de São João; já a Dona Nadir é uma mestra reconhecida pelo seu cantar e dançar no Samba de Pareia, mas auxilia também outras manifestações por conta do seu canto, a exemplo da dança de São Gonçalo e do Reisado. Para ilustrar o que estou falando, apresento alguns *links* sobre esses mestres e mestra e suas manifestações: <https://www.youtube.com/watch?v=mFkN3F1TqfY>; <https://www.youtube.com/watch?v=ZKvGgRGhDEg>; <https://www.youtube.com/watch?v=l60BGwr0xD4>; <https://www.youtube.com/watch?v=6ZKIVEYiDtc>; <https://www.youtube.com/watch?v=Vb7yNJTXRAM>; <https://www.youtube.com/watch?v=ERpe-1owTTs>;

<sup>29</sup> O Cacumbi é dança executada somente por homens na cidade de Laranjeiras. É uma dança de matriz afro-brasileira, originada de congadas (ALENCAR, 2003).

**Figura 12** – Dança do Cacumbi em Laranjeiras-SE



Fonte: arquivo pessoal da autora.

Muitos ficaram em silêncio, outros arriscaram a dizer que essas técnicas deixariam as danças mais bonitas e limpas (o termo limpo empregado por eles era para se referir a uma boa execução do movimento). Esse pensamento aparecia de certa forma como projeção/reprodução de um pensamento também veiculado por parte do corpo docente do Curso de Dança da UFS. Tanto é que, na reformulação do PPC do curso, as técnicas de dança foram deslocadas logo para o início do curso (o problema não estava nesse deslocamento), sendo que os componentes Balé Clássico e Dança Moderna são ofertados em dois períodos, ou seja, há o componente I e II, por entenderem que essas técnicas são primordiais para a preparação de um corpo dançante.

Observemos a narrativa da pibidiana Ellen Nogueira:

Gosto muito de todas as danças, mas acho que algumas delas são simples demais, e falta ensaio, preparação corporal. Concordo com o professor Antônio (nome fictício) quando ele diz que a dança é qualidade técnica, e que a partir do Balé Clássico e da Dança Moderna podemos dançar qualquer coisa. Quando isso não ocorre, não podemos chamar de arte, de dança, mas apenas de brincadeira. (Depoimento registrado no meu diário de bordo dado por Ellen Nogueira durante uma apresentação de um grupo de dança popular no interior do Campuslar, em agosto de 2014, informação verbal)

Ao observarmos a data do depoimento de Ellen, vemos que foi logo no início de nossas ações no subprojeto de dança; porém, em entrevista concedida no dia 10 de outubro de 2022, ela faz a seguinte revelação:

Achava tão desnecessária a insistência da professora Jussara em trabalhar com a cultura popular na escola. Demorei a compreender a importância da produção dessa cultura para a nossa formação e para a formação dos alunos da escola. Jussara sempre insistia que a nossa atitude diante da comunidade não poderia ser de exploradores, expropriadores, mas de respeito àquela comunidade, àquela produção e da relação de troca dos saberes produzidos por eles e pela universidade; que a nossa atitude na escola não seria a de reprodução desses repertórios, e digo repertório sim, pois nem isso eu entendia. Achava que repertório era somente as peças do balé clássico, mas, com a leitura de textos de Isabel Marques, os debates nas reuniões com todos “pibidianos” e a participação nos encontros culturais, pude compreender melhor essa questão. Ainda ecoa a voz da professora nos perguntando: “que sentido faz para vocês e para os estudantes da escola dançarem, reproduzirem os repertórios de dança?”. Entendo hoje que ela estava nos convidando a mergulhar nesse universo para a partir dele encontrar nossa poética e provocar nossos alunos para encontrarem suas próprias danças, refletirem sobre esses textos e contextos. (Entrevista realizada com Ellen Nogueira no dia 10 de outubro de 2022, informação verbal)

Como dito, a formação docente é processual e contínua, logo, ela se dá no tempo e espaço da experiência. Eu não tinha fórmulas mágicas, manuais ou modelos a serem seguidos, e não acreditava e nem me propunha a isso, mas também não desprezei os manuais, livros com atividades, jogos, pois eles colaboraram bastante no início de minha atuação profissional.

Enquanto professora, tinha a consciência de que precisava ampliar a experiência desses manuais a partir de nossas próprias demandas e realidades. Para isso os conteúdos específicos do campo da formação/atuação desses bolsistas precisavam ser estabelecidos, de modo a que eles entendessem que estes passavam pelo conhecimento técnico, teórico e prático da dança e da educação; e ter intimidade com esses conhecimentos era de extrema importância, tanto quanto incitar a curiosidade, a fazer perguntas, já que aos “pibidianos” faltavam às perguntas, aos questionamentos, às especulações. Vinham de um processo de educação bancária (FREIRE, 1987), em que predominava um ensino conteudista o qual deve ser depositado no estudante de forma a doutriná-lo à acomodação, passividade e servidão ao sistema vigente. Nesse modelo, ensinaram-lhe as respostas, mas não ensinaram a fazer as perguntas, ou seja, a questionar o que estava dado, porque o conhecimento na educação bancária não é relacional, dinâmico, dá-se de forma estática.

Retomando para as nossas experiências artísticas, a nossa leitura prática pensada em dança ocorreu durante todo o período de execução do subprojeto, sendo algumas ações iniciadas antes da nossa entrada na escola e outras concomitantes com as ações que estavam sendo desenvolvidas nas mesmas.

A nossa primeira criação em dança intitulada de “Os zinhos de meu amor” surgiu de experimentações com a cultura popular, em que o festar, celebrar foi a motivação inicial. As poéticas dos festejos juninos, tão fortes no nosso estado e nas memórias dos “pibidianos”, foram o caminho para as pesquisas de movimento, em que as brincadeiras populares e a paquera encontraram lugar para o processo de criação.

Nesse processo de experienciar os festejos juninos e suas danças, contamos com a colaboração da professora Edeise Gomes, que na época era professora substituta no Curso de Dança da UFS e possuía uma vasta experiência com a cultura popular. Foi quadrilheira (nome dado às pessoas que dançam quadrilha) e dançarina do Balé Folclórico da Bahia, tendo participado do xaxado coreografado por Amélia Conrado, professora da Ufba. Por essa razão, convidamo-la para proporcionar uma vivência com essa dança específica.

A energia de Edeise é vibrante assim como é o xaxado. Ela partiu para um trabalho de corpo acordando a musculatura, ativando as articulações e, em seguida, começou a levantar uma série de perguntas: “Quando falamos em xaxado, qual a primeira imagem que vem para vocês?; que cheiro tem o xaxado?; que intensidade tem corpo ao dançar o xaxado?”. Ela foi conduzindo as experimentações a partir das respostas que foram surgindo. Solicitou que nos dividíssemos em dois grupos e pensássemos em estratégias de ataque e defesa, tudo isso logicamente dançando.

Inicialmente os “pibidianos” apresentaram dificuldades. Sentiram um certo receio de apresentarem algo que não correspondesse à expectativa da professora, mas logo foram se sentido à vontade, e os movimentos foram surgindo, as negociações e acordo entre os grupos foram se estabelecendo, surgindo daí processos criativos interessantes.

Ao finalizar a aula, Edeise abriu uma roda de conversa e pediu que eles expressassem o vivenciado em uma palavra. Dentre as que surgiram com mais frequência, estavam: prazer; desafio; criatividade. Ela se encarregou de dizer que não estava ali para dar sequências de passos, mas para provocá-los a mergulharem na experiência da descoberta, da criação, e que eles, enquanto futuros professores de dança, precisavam levar à escola uma dança que problematizasse, questionasse e que fizesse refletir.

A experiência com a professora Edeise aconteceu somente em um dia, pois ela morava em Salvador, e sua estadia em Aracaju dava-se nos dias em que ela tinha aula no curso, o que dificultou uma continuidade com ela; mas a forma como ela propôs a aula reverberou mais adiante, quando os bolsistas iniciaram suas atividades na escola.

Continuamos nossas vivências. Consultei no grupo quem gostaria de propor alguma atividade, e logo Ana se colocou disposta a ministrar uma aula. Ela propôs experienciarmos a Técnica de Martha Graham<sup>30</sup>. Essa “pibidiana” era uma das estudantes que estava cursando o quarto período e vivenciando com muito entusiasmo algumas técnicas da dança moderna. Ela propôs uma aula posicionando-se na frente e demonstrando sequências de movimentos que tinham como princípio a contração e o relaxamento, a transferência de peso, a queda e recuperação.

Eu participei da aula juntamente com os demais “pibidianos”. Com um bloquinho de anotações ao meu lado, à medida que iam surgindo dúvidas e questionamentos sobre a técnica ou sobre a metodologia, eu ia tomando nota.

Fui observando os corpos dos “pibidianos” nessa experiência e a relação deles com o espaço, eles mesmos, os outros colegas e com a pessoa que estava propondo a aula. Foi notório que estudantes do quarto período já conheciam de certa forma a aula e a sequência de exercícios, o que indica que a aluna estava reproduzindo uma aula que vivenciou no componente Dança Moderna.

No entanto, “pibidianos” que se encontravam entre o primeiro e segundo período do curso demonstravam estranhamento, desconforto, e muitos não conseguiram acompanhar a aula e, quando achavam que estavam acompanhando, estavam executando o movimento sem entender o princípio da técnica.

Como de costume, a aula encerra com uma salva de palmas. Demonstrando seu contentamento com a aula dada, a propositora faz o seguinte questionamento: “Gostaram?”. E continuou: “Os que não gostaram, é assim mesmo. Vocês ainda não conhecem a técnica e ainda não sabem dançar”.

---

<sup>30</sup> A técnica de Martha Graham partia inicialmente de exercícios no solo, conhecido como floor work, esses exercícios estavam organizados em warm up (aquecimento), streches (alongamento), first seated position (primeira posição sentada) e open fourth position (abrir na quarta posição). Esses exercícios introduziam o princípio de sua técnica que é contraction-release (contração-relaxamento), possibilitando um trabalho mais consciente de coluna e quadril. Ela esmiuçava o movimento, “buscava sempre simplificar ou investigar outros caminhos para a aprendizagem e execução de um movimento, que não fosse pela cópia da forma, [...] na intencionalidade de que seus dançarinos se expressassem de forma mais individual e criativa possível” (GONÇALVES, 2016, p. 74).

Mesmo estando no início do curso, alguns “pibidianos” acharam o comentário um tanto arrogante, assim como entenderam que aquela aula já era para um nível mais avançado, ou seja, não era para iniciante; mas, como estávamos no início do projeto e alguns bolsistas estavam tendo um contato mais próximo com colegas de outros períodos naquele momento, a atitude foi de silenciamento, recolhimento, estranhamento.

Foi solicitado que anotassem o que haviam experimentado, como se sentiram na experiência e o que eles fariam de diferente caso fossem eles que estivessem propondo aquela aula. As respostas foram tão diversificadas quanto o grupo. Todos eles disseram que tinham experimentado a técnica de dança de Martha Graham, porém muitos não sabiam quem era e nem os princípios de sua técnica, pois não haviam tido contato com nenhuma coreografia da artista. No entanto, quanto ao que eles sentiram na experiência, as respostas variaram entre: foi incrível; uma chatice; muito difícil; não me senti pertencente àquele lugar; acho que não levo jeito para a dança.

Já com relação ao que eles fariam de diferente, se estivessem propondo aquela aula, as respostas foram as seguintes: demonstraria os exercícios com mais calma; repetiria os exercícios mais vezes; daria menos exercícios e repetiria mais vezes; não daria essa aula. Alguns não souberam responder.

Trazendo para nossa reflexão, o trinômio Ana Mae Barbosa, a dança na escola de Isabel Marques e a pedagogia da autonomia de Paulo Freire, propus que eles dialogassem sobre as impressões que haviam tido naquela aula e as propostas dos referidos autores. Lembro-me ainda da expressão de alguns me perguntando: “Como faz isso? Não entendi!”. Tentei dizer de outro modo: “A aula vivenciada converge com a Pedagogia da Dança do contexto de Isabel Marques? É possível perceber a Pedagogia da Autonomia de Paulo Freire na vivência dessa aula? A triangulação de Ana Mae Barbosa dialogou com a aula vivenciada?”.

Aos poucos alguns foram se encorajando e se colocando diante do experimentado. Falaram que o que haviam anotado já não correspondia mais com o que estavam pensando naquele momento após retomada dos textos. Houve aqueles que disseram se sentir apenas reprodutores de movimentos, mas que no instante da aula apenas se “jogaram na atividade” e gostaram bastante, embora não tenham conseguido compreender aquilo como dança, mas sim como uma ginástica. Uma “pibidiana” nos disse que aquilo não fazia nenhum sentido para ela, que ela havia executado uma bateria de exercícios que não sabia para que serviam e em que contexto eles foram criados, por isso se sentiu numa atividade mecânica e excludente pelo fato

de não acompanhar a aula e nada ter sido feito para favorecer sua aprendizagem. No entanto, houve outros que nada disseram.

A proponente da aula ficou bastante incomodada com os questionamentos. Falei que a aula dela havia sido muito importante para ampliarmos o debate a partir do vivenciado e no próprio vivenciado; que estávamos ali em um processo de formação, e, enquanto tal, refletir sobre a nossa prática é de extrema importância para nos aproximar de uma pedagogia da práxis: ação-reflexão-ação. É importante nos conhecermos e nos reconhecermos inconclusos e finitos, bem como não sabedores, desse modo humilde na relação com o conhecimento e com os outros (FREIRE, 1982). Refletir sobre o proposto foi uma condutada constante no nosso projeto, inclusive a reflexão das minhas próprias ações.

A partir do exposto, propus à “pibidiana” que havia conduzido o encontro à reformulação da aula a partir dos próprios exercícios que vivenciamos. Assim, solicitei que demonstrasse tudo de forma mais pausada, procurando deixar mais esmiuçada cada etapa do exercício, e juntas acompanhamos a realização feita pelas pessoas “pibidianas”, auxiliando-as na compreensão do processo. Foi solicitado a elas que buscassem informações sobre os princípios que norteavam a técnica de Martha Graham e que assistissem a vídeos dela dançando.

**Figura 13** – Aula da técnica de Martha Graham ministrada pela Pibidiana



Fonte: arquivo pessoal da autora.

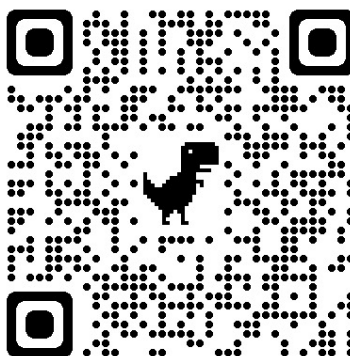
Feito isso, provoquei os “pibidianos” para explorarem esses exercícios a partir das perguntas: “Por que você se recolhe e o que te faz expandir?”. Experimentaram de diversas formas, e, à medida que iam experimentando, eu continuava provocando: “Quando vocês caem, como vocês procuram se proteger? Como vocês se recuperam de uma queda? O que te derruba sem te levar ao chão? E como você enfrenta essa situação? Sozinho? Busca apoio? Em que ou

em quem você se apoia?”. E continuamos explorando o espaço a partir da escrita do nome de forma minimalista e expandido. Após essa experimentação, refletimos novamente sobre como se sentiam.

**Foto 14** – Exploração do espaço a partir da pesquisa de movimento (escrita do nome no espaço)<sup>31</sup>



Fonte: arquivo pessoal da autora.



Foram dizendo que estranharam bastante, pois não sabiam o que fazer. Tentaram copiar o movimento do outro, porém houve aqueles que disseram se sentir melhor nessa atividade, que encontraram mais sentido para o que estavam fazendo, que inclusive entenderam melhor o próprio exercício.

Na aula seguinte, foi proposto que formassem duplas e experimentassem juntos o que haviam vivenciado na aula anterior. Provoquei para a experiência compartilhada, tendo a queda

---

<sup>31</sup> Link da vivência: [https://www.youtube.com/watch?v=kKK\\_QC190ak](https://www.youtube.com/watch?v=kKK_QC190ak).



e recuperação como propulsoras para a exploração do movimento em que o outro não era o seu obstáculo, mas o seu apoio. Daí foram surgindo coisas lindas. Eles foram aos poucos adquirindo confiança uns nos outros e se permitindo à entrega/presença do momento. Foram repetindo algumas vezes aquilo que julgavam mais interessante. Apresentaram uns para os outros, emocionaram-se, riram, calaram-se, observaram-se, questionaram-se... Assim, começou a surgir uma célula coreográfica, um desejo de dançar, e o trabalho continuou a partir da pesquisa de movimentos, da repetição deles, pois esta cria memória, permite descobertas, amplia as referências. A repetição em si não é mera mecanização, doutrinação ou alienação – ela pode ser tudo isso, caso a intenção seja essa, ou o processo de ensino for a formatação para adequação ao sistema, ou quando ela não fizer sentido algum para quem a vivencia.

Para facilitar a investida, retomei alguns princípios conceituais apresentados pelos autores que seriam nossos parceiros durante o desenvolvimento do projeto. De forma muito tímida, alguns “pibidianos” já conseguiam fazer a relação do experienciado e os textos, mas outros apresentavam ainda dificuldades em fazer essa relação. Acreditavam que eram coisas completamente distintas.

A escolha por Paulo Freire, logo de início em nossas ações, se deu por acreditarmos ser uma leitura de extrema importância para a formação de professores, por acreditar numa educação libertadora e que para tal a autonomia era imprescindível, para isso precisávamos sair de uma consciência ingênua para assumirmos a crítica, criativa e política no nosso ato de educar.

Tive contato, no Ensino Médio, antigo 2º Grau, com a Pedagogia do Oprimido e Pedagogia da Autonomia de Paulo Freire. Fiz o Curso Pedagógico e nele encontrei uma professora que trabalhava com o componente Pensamento Socio-histórico-filosófico da Educação, e foi nesse componente que Paulo Freire nos foi apresentado. Tivemos ainda a oportunidade de ouvi-lo em palestra ministrada para professores da rede pública do estado. Fui seduzida pelo pensamento de Freire. Muita coisa não compreendi na época, mas passei a me encantar com a educação e acreditar em um mundo mais justo a partir de um outro modo de educar.

Estava muito preocupada em colocar na escola estudantes que escolheram uma licenciatura em Dança, mas nem sabiam o que era uma licenciatura. Outros que haviam escolhido a mesma por falta de opção de bacharelado, e, como se não bastasse, havia um certo distanciamento e falta de interesse pelo campo da educação por parte de uma parcela de

docentes do curso, o que reforçava nos estudantes o pensamento de que não queriam ser professores. A máxima “eu sou artista” dava a impressão de que apequenava o lugar da educação. Principalmente quando se associa o ensino da dança à escola e sobretudo à escola pública. Acredito que a própria desvalorização do professor tenha de certa forma contribuído para a não identificação com o campo da educação. Ouvi várias vezes de colegas professores do curso: “essa chatice da educação deixe para Jussara”. Fui excluída por diversas vezes de eventos/mostras artísticas, porque parte de meus colegas não entendiam o que eu fazia e o que eu faço como arte. Tinha aí também um grande preconceito com o lugar de onde eu vinha, com o lugar de onde eu falava e com a formação que recebi. Então negar a minha presença na esfera artística do curso era corriqueiro, porém recorrer à minha pessoa para responder as questões de ordem da educação era recorrente.

Já há tantos anos postulada por Isabel Marques essa relação professor-artista, mesmo assim ainda se faz vigente nos dias de hoje refletirmos sobre ela, pois é notório, em vários cursos de formação de professores de arte, seja dança, teatro, música, ou qualquer outro, o império da formação técnica, a supervalorização do artista e desvalorização da escola e por consequência do professor.

Para o senso comum, o papel da educação na dança – entendida somente como ensino – se resume a “passar” técnicas e passos, fazer exercícios e decorar sequências. Este tipo de enfoque delega à educação *status* social secundário, função “preparatória” da arte, sem glamour ou possibilidade de reconhecimento. Talvez seja também por isso que muitos artistas entendam que relacionar sua arte à educação seja apequenar sua arte e até torná-la degradante. (MARQUES, 2014, p. 232)

Por essa razão, há mais de duas décadas que Isabel Marques vem discutindo que não basta ser artista para ser professor; com isso ela chama a atenção tanto para o papel diferenciado desses campos, quanto para a relação dessas áreas, dizendo que não se trata de escolarizar a arte e nem diminuir a função social e política do artista. Levanta assim a seguinte questão: “se aprendo a dançar copiando, que artista/cidadão me torno?” (MARQUES, 2014, p. 233).

Inspirada na reflexão de Marques, pergunto: “Se aprendo a dançar copiando, que modelo de sociedade estou replicando? Se este é o modelo de ensino ainda vigente em algumas práticas de ensino em cursos de formação de professores de dança, como e para quem estamos formando? Que corpo é valorizado nesse modelo de formação? E quais práticas são

selecionadas e quais são negligenciadas e/ou excluídas dos processos de formação de professores de dança?

Pensando em contribuir para superação do binômio arte e educação, foi que a leitura de Paulo Freire se fez obrigatória. Não porque ele trazia essa relação, mas porque a sua teoria de educação nos convida para um ato político, responsável, criativo e crítico. Mas não seria esse o papel social da arte, do artista?

A partir da leitura dessa obra, foi feito um resumo e depois uma roda de conversa apresentando as principais ideias do autor. Assim que foi dado como esgotado o debate, propus que escrevessem sobre o que haviam compreendido do texto com a escolha de optarem ou não a pensar no vivenciado com a técnica de Martha Graham e a pesquisa de movimento a partir da técnica dela e a relação com o texto.

Alguns apresentaram o que compreenderam do texto e se posicionaram em relação ao lido, conseguindo fazer conexão com a aula, mas achando-a ainda distante do que Paulo Freire defendia. Houve “pibidianos” que somente construíram o texto a partir do que ficou compreendido e foi mais significativo para eles, sem conseguir fazer a relação entre o vivenciado.

Entendi aí a necessidade de continuarmos na experiência do que foi proposto inicialmente pela “pibidiana”, revisitando o experimentado e explorando novos modos de fazer. Desse modo, para dialogar com o que estávamos propondo, revisitamos alguns textos de Isabel Marques que foram distribuídos entre as pessoas “pibidianas” para que elas apresentassem as principais ideias contidas nesses textos.

Já de início de conversa, um deles me chamou a atenção dizendo:

Isabel Marques é freiriana! E ela aponta uma dança que problematize, e que seja feita uma leitura do contexto que gera essa dança, do corpo que dança. Também ela se pauta na Coreologia de Laban e na triangulação de Ana Mae Barbosa. Agora eu entendi tudo! (Fala do “pibidiano” Pedro registrada no meu diário de bordo em maio de 2014, informação verbal)

Achei interessante a forma como Pedro se colocou, fui tomada por um contentamento por perceber que as coisas estavam começando a fazer sentido e o convite para nos lançarmos na aventura artístico e pedagógico estava dado.

Sim, Isabel Marques é professora artista da dança freiriana com formação em Laban e atravessada por tantas outras formações. Ela desenvolve, ao longo de sua carreira, a Pedagogia da Dança no contexto, ancorada em Paulo Freire e na triangulação de Ana Mae Barbosa.

Para Isabel Marques, a dança é linguagem que alcança muito além do conhecimento geral das danças prontas, as quais ela chama de repertório. Em outras palavras, o aprendizado não está limitado ao ato de dançar. É preciso contextualizá-lo por meio de pesquisa, análise crítica, comparação a fim de entender os variados elementos que lhe constituem e seus significados. Isso é o que proporciona o entendimento sobre o que é a Dança.

Somente dessa forma, em suas palavras, a dança assumiria seu papel devido na educação formal. No entanto, ainda existem obstáculos para que ela se concretize no meio escolar de maneira contínua e sistematizada. Isso porque existe ainda apego ao modelo obsoleto de educação (processo de conhecimento analítico, descritivo e linear) que é oposto à forma como as artes em geral lidam com o processo de aprendizagem. Outros fatores de subestimação da dança enquanto educação se relacionam com o fato de a dança estar presente no cotidiano cultural em vários níveis sociais; e isso a desvaloriza frente às outras disciplinas, já que se cria o senso comum de que todos são capazes de dançar e, portanto, podem ensinar por executarem bem as suas danças. Assim, essa manifestação artística passa a ser vista por alguns como um conjunto de movimentos, passos, técnicas executadas por corpos “perfeitos”, fazendo com que a dança não seja reconhecida como área de conhecimento.

Para a autora, a dança na escola deve estar voltada para um alinhamento de ideias que não se aproximem de regras rígidas, sequências prontas ou repertórios impostos. Os alunos devem ter contato com variadas formas de dançar, do pensar em dança para que possam conhecer a si mesmos e aos outros e se inserirem no mundo de forma consciente e crítica. Essas experiências devem partir da contextualização (conversas, pesquisas, investigação) a fim de que adquira sentido o processo de ensino-aprendizagem.

Suas propostas para o ensino de dança na rede de ensino formal possuem como alicerces: a) a Teoria de Rudolf Laban e a Coreologia (estudo da dança e do movimento, através de seus elementos – o próprio corpo, peso, fluência, espaço, tempo); b) a Proposta Triangular de Ana Mae Barbosa, que defende a aprendizagem (arte) de dança através do alinhamento entre o fazer artístico, a apreciação e a contextualização dos conteúdos; c) a Teoria do Tema Gerador de Paulo Freire, que trabalha com o conceito de problematização dos conteúdos através da dialogicidade com a realidade dos alunos, fazendo com que eles se tornem agentes do seu

próprio conhecimento, aprendendo também a trabalhar coletivamente para a construção de novos conhecimentos, para assim adquirirem consciência crítica.

Isabel Marques defende que o trabalho com os temas geradores de Paulo Freire em dança deve valorizar o contexto dos alunos de forma mais abrangente (temas de atualidade e cotidiano) e temas imaginários (temas subjetivos, históricos e poéticos). Em suas palavras, uma prática “plural e multifacetada” de ensino de dança deve estar centrada, portanto, no contexto dos alunos através de textos de dança (improvisação, composição e repertórios); subtópicos (elementos estruturais da dança e elementos afetivos e socioculturais); e contextos (história, música, cinesiologia, anatomia etc.)

A autora reflete sobre suas propostas afirmando o que segue:

Esta proposta para o ensino de dança implica necessariamente uma transformação tanto no conceito quanto na prática docente. Em primeiro lugar, ao professor cabe um outro tipo de atitude diante do ato educacional, uma atitude que se assemelha mais a de pesquisador (da linha qualitativa) do que a de professor do tipo transmissor de conhecimento. Em segundo lugar, essa proposta pressupõe que o profissional tenha um conhecimento amplo, profundo e crítico da dança em si para que possa transitar de maneira fluente entre as possibilidades que esta área do conhecimento oferece. Esse pressuposto acarreta um terceiro: a necessidade de o professor compartilhar com seus alunos a arte da dança dançando, coreografando, dirigindo, enfim, FAZENDO dança. Ou seja, a necessidade de transformar-se em um artista-docente. (MARQUES, 1999, p. 102)

Para Marques, a dança na escola pode se processar de forma responsável, com qualidade e compromisso desde que a escola trilhe o caminho do diálogo como a sociedade em constante transformação. Assim, a aprendizagem da dança se daria por meio da integração entre o “fazer” e o “pensar dança” dialogando com a sua realidade. Nesse sentido, o papel do professor é de crucial importância na organização das atividades em dança.

Isso porque dançar, segundo Isabel, não é só expressar emoções, sentimentos. É, além disso, analisar o movimento do próprio corpo numa dimensão individual e coletiva através de análise crítica do mundo em que se vive.

A intencionalidade na escolha das obras de Isabel Marques como direcionamento nesse processo de preparação de bolsistas do Pibid dança deu-se pelo fato da minha convergência com o pensamento da autora, pois, ancorada na Pedagogia Freiriana, Marques cria a sua

pedagogia da dança do/no contexto, baseada na ideia de mundo vivido – mundo percebido e mundo imaginado (MARQUES, 2010).

Foi nesse contexto de leitura experimentação dançante que continuamos nossa pesquisa de movimento a partir da aula dada inicialmente pela “pibidiana” e que foi se transformando em outros lugares de descobertas e experimentos de movimentos.

Dessa vivência, chegamos ao que intitulamos de “entre tantos”, o nosso primeiro processo compositivo em que ações individuais e coletivas foram valorizadas. O trabalho “entre tantos”, que partiu de uma técnica específica, nos levou a um lugar de trânsito, do entre – do aqui, mas não somente do agora, do encontro e desencontros, do estar juntos e ser um só e do juntos ser um nós.

A ideia não foi contar uma narrativa linear de acontecimentos sucessivos, mas construir uma cena de dança a partir das tantas narrativas que dialogavam entre si e também das que apenas partilhavam do mesmo espaço sem necessariamente compartilharem da mesma dramaturgia.

Por isso, o lugar do “entre” foi o que se estabeleceu pelo grupo, pois começaram a se perceber que estavam no entre – entre ser isso com você e não ser nada com relação ao outro – entre fazer parte desse mundo e de não se perceber em determinados mundos – entre entender quem sou, revisitando quem fui, quem continuo sendo e quem gostaria de ser.

A narrativa de Sidney Leandro sobre os textos estudados durante a formação no Pibid, nos revela o tempo de apropriação de um conhecimento, pois, anos mais tarde, refletindo em especial sobre a obra de Isabel Marques, ele nos diz que:

A leitura das obras de Isabel Marques, bem como de tantas e tantos outras(os) autoras(es), foram de extrema importância para a minha formação de professor artista da dança. Discutíamos entre nós que os textos de Isabel Marques eram muito importantes, pois refletiam sobre a problemática da área da dança e em especial sobre a vivência dessa no chão da escola, mas na época a nossa vivência com a dança era muito pouca e entre alguns praticamente zerada, por isso achávamos que os textos dela não contribuíam muito por não trazer exemplos práticos do como fazer. Esse era o X da questão, Marques estava chamando atenção para uma educação em dança não bancária, reprodutora de movimento sem uma contextualização. Ela nos dizia exatamente o contrário. A dança para ela, seja na escola ou em qualquer outro espaço, é conhecimento e, enquanto tal, precisava ser problematizada e não somente dada, e, mais ainda, problematizada no próprio ato de dançar. Entendo também o momento em que nos encontrávamos, não me sinto ridículo por isso. Nos foi dado o tempo de saber, de aprender e de entender;

nos foi dada a oportunidade de saborear o saber no nosso tempo de amadurecimento, crescimento e consciência. Lembro-me da professora Jussara dizendo: só se faz a estrada ao caminhar..., por isso quem conhece a estrada é o viajante. Ela sempre vinha com umas tiradas da cultura popular que às vezes não compreendíamos, mas hoje, revisitando minhas lembranças/memórias, reconheço que ela estava a todo momento nos seduzindo para um saber, para um conhecer e um fazer experienciado, e isso faz toda a diferença no meu fazer artístico pedagógico. (Entrevista realizada com Sidney Leandro em 2021, informação verbal)

Entendo que o tempo da experiência, marcada por toda fragilidade, equívocos, inseguranças, ganha outros modos, sobretudo o da maturidade do exercício da docência a partir do próprio conhecimento e do conhecimento aqui experienciado no próprio corpo através do fazer artístico pedagógico. Sidney chama atenção para o fator tempo como extremamente importante na formação do professor, como ele mesmo nos diz: “Nos foi dada a oportunidade de saborear o saber no nosso tempo de amadurecimento, crescimento e consciência”.

A reflexão sobre os conteúdos de dança, e mais especificamente sobre os repertórios dessa arte, foi apontada pelo bolsista Leandro. Ele traz os repertórios de dança como importantes para a sua formação. Considerando que ele era um dos que pouco conheciam sobre dança. Esse contato aparece como referência e possibilidade de exploração de criação a partir dos mesmos.

Cada etapa de nossa formação foi extremamente importante. A experimentação com uma técnica da Dança Moderna ou com a técnica de uma determinada dança popular foi necessária, precisávamos aprender também a partir dos repertórios, e, nesse sentido, a leitura dos textos de Isabel Marques nos ajudou bastante. Vejo que o problema não está na experiência com os repertórios, mas na mera mecanização dos mesmos. Podemos criar muito a partir desses repertórios. A pesquisa de movimento nos nossos laboratórios, a experimentação de danças de repertórios na interrelação com os textos trabalhados no Pibid, bem como nos componentes curriculares do curso, foram significativos para a minha compreensão e amadurecimento durante a minha formação. A nossa experiência artística favoreceu a nossa prática pedagógica, embora não entenda uma desassociada da outra, mas, sem essa experiência artística, o nosso trabalho como professor artista seria muito limitado. (Entrevista realizada com Leandro em julho de 2021, informação verbal).

Ainda sobre a experiência artística, Leandro traz um aspecto muito importante sobre a experiência que cada um carrega consigo e da negociação desses saberes. Dá-nos pista para refletirmos sobre a relação de afeto que aconteceu não pelo contato que foi dado a partir do

encontro – entre pessoas que não se conheciam –, do encontro de estudantes que se encontravam em períodos diferentes no curso – do encontro com gêneros, sexualidades, condições sociais, etnias, vivência em dança, credos religiosos diferenciados –, mas pelo fato de terem estabelecido relações a partir dos contatos. Relações essas de cooperação e partilha, em que cada um nesse processo assume o papel de mútua formação. Nesse sentido, Nóvoa nos ajuda a refletir sobre o papel da experiência enquanto produtora de saberes:

Não se trata de mobilizar a experiência apenas numa dimensão pedagógica, mas também num quadro conceptual de produção de saberes. Por isso, é importante a criação de redes de (auto) formação participada, que permitem compreender a globalidade do sujeito, assumindo a formação como um processo interativo e dinâmico. A troca de experiência e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e formando. (NÓVOA, 2009, p. 14)

Diversas pesquisas sobre o Pibid, (Gatti *et al*, 2014; Soares, 2017; Jesus, 2018), apontam para o aspecto da cooperação como ponto positivo no processo de formação de professores. Essa cooperação se estabelece a partir das relações entre os agentes participantes desse programa, nesse sentido, redes de (auto) formação vão se estabelecendo a partir da produção de saberes e de trocas de experiências que acontecem no fazer artístico pedagógico.

A experiência de criarmos juntos favoreceu estabelecermos relações de afeto, de engajamento, de partilha e de cooperação. Sentíamos à vontade uns com os outros, queríamos estar juntos, criar juntos. Isso não quer dizer que as brigas não ocorreram, que as tensões não existiram. Nessa relação, nos colocávamos de igual para igual, mesmo sabendo e respeitando todas as nossas diferenças e divergências, mas não nos colocávamos como um sendo melhor que o outro, ou mais certo que o outro. Não existia no nosso modo de vivenciarmos nossos processos criativos o certo ou errado. O que existia eram modos de fazer plurais. Os nossos primeiros experimentos de criação em dança tinham muito esse lugar do repertório e, ainda assim, revisitados a partir da estrutura dos nossos corpos, compreensão dos movimentos e de nossas histórias e desejos. O trabalho “Os zinhos de meu amor” foi guiado inicialmente pela professora Jussara, a partir da poética da cultura popular, mas logo assumimos um protagonismo na criação dessa célula a partir do que nos movia, sempre numa relação de negociação. Já no trabalho “Entre tantos”, tivemos uma presença bem mais marcante da professora Jussara como condutora da proposição, mas a escuta era o que pulsava; assim, tivemos espaço para experimentarmos a partir da contração e relaxamento de Martha Graham nossos modos de nos colocarmos em relação nós mesmos, em relação aos outros e com o mundo, e assim nos sentimos cocriadores, ou melhor, intérpretes criadores, éramos sujeitos de nós mesmos, da ação, não éramos objetificados. (Entrevista realizada com Sidney Leandro em julho de 2021, informação verbal)



O trabalho “Os zinhos de meu amor” teve suas células coreográficas iniciais nas primeiras vivências do projeto. Esse trabalho passa a ter continuidade tempos depois da inserção dos bolsistas na escola a partir da necessidade e estratégia de mobilizar os estudantes da escola a participarem do Pibid/Dança. Foi entendido pelos “pibidianos” que a escolha pela cultura popular e pelas danças brasileiras como poéticas a serem desenvolvidas na escola, foi uma das razões que contribuíram para a evasão de estudantes das aulas de dança, pois tudo indicava que não havia uma identificação por parte deles com o trabalho desenvolvido. A experiência de levar esse trabalho para a escola não ecoou de forma positiva entre os bolsistas, pois a receptividade não correspondeu ao que eles estavam imaginando. Esse aspecto será melhor detalhado no capítulo três, quando serão apresentadas as ações dos “pibidianos” desenvolvidas nas escolas.

**Figura 14** – Cenas do trabalho coreográfico “Entre tantos” apresentado na escola



Fonte: arquivo pessoal da autora.

**Figura 16** – Cena do trabalho coreográfico “Entre tantos”, apresentado no teatro



Fonte: arquivo pessoal da autora.

Esse trabalho foi muito significativo, pois ele representava para alguns “pibidianos” o início na experiência artística. Era também a primeira vez que alguns estavam conhecendo um teatro<sup>32</sup> e dançando nele. Ver o que havia por trás das cortinas, conhecer a sala de ensaio, dançar com uma luz cênica, pisar/dançar num palco era tudo novidade, assim como foi novidade dançar na escola para os seus estudantes, visto que alguns nunca haviam tido experiência alguma com a dança. Assim, o desejo de continuar dançando foi estabelecido. Entender as nuances dos territórios habitados pela dança também foi relevante, seja no chão da escola, seja no palco, seja nas ruas e praças. Aqueles corpos estavam em processo de descobertas, de se perceberem corpos dançantes e corpos que iriam proporcionar a experiência do dançar a outros corpos.

Não me lembro dos nomes de cada trabalho artístico, mas o trabalho que me marcou muito era um que a gente dançava com um vestido rosa com estampa de flores, e os meninos, se não me engano, usavam uma saia bem longa. Era uma coreografia linda em que a gente teve todo um processo de criação coletivo a partir de uma aula dada por mim da técnica de Martha Graham. Lembro-me que o propósito do projeto era trabalhar com a poética da cultura popular, mas a professora não nos furtou dessa vivência, e, quando ela foi nos provocando a arrancar camadas mais profundas das nossas vivências ao longo

---

<sup>32</sup> O Pibid Dança foi convidado pelo Grupo de Capoeira Molas para participar do aniversário de 40 anos do Grupo. O evento aconteceu no Teatro Atheneu, no centro da cidade de Aracaju. Para esse evento, levamos três trabalhos de dança: Entre tantos; Água de cabaça e Mimar você. *Link:* <https://www.youtube.com/watch?v=Efn35esYUF0>. Estes dois últimos trabalhos foram construídos pensando exatamente no evento. O figurino foi elaborado pelos “pibidianos” sob a minha direção com a utilização de sacos plásticos para lixo. Esta foi a primeira vez que 9 “pibidianos” estavam dançando em um teatro, e dos 15 bolsistas, 8 deles nunca tinham ido a um teatro. *Link* da apresentação de “Água de Cabaça” na escola: <https://www.youtube.com/watch?v=m2pKm2Y2xwg>.

da nossa existência, a cultura popular foi aos poucos se fazendo presente nas ações de alguns corpos. Esse trabalho me marcou muito porque a música também era muito linda e me fazia lembrar dos momentos divertidos que vivi na infância. A ludicidade se fez presente por meio de cenas de brincadeiras populares que viraram cena de dança. Poder dançar na escola para os nossos alunos e dançar num teatro para um público de capoeiristas e artistas foi muito importante para a minha formação pessoal e profissional. (Entrevista realizada com Ellen Nogueira em 10 de outubro de 2022, informação verbal)

Ellen traz a magia de dançar em um palco italiano, mas não desconsidera ou desvaloriza o chão da escola, em especial o pátio da escola como palco para produção e troca de saberes. Um aspecto relevante lembrado por ela diz respeito ao aspecto da ludicidade, e esta é uma experiência pessoal, um estado de plenitude de dentro para fora (LUCKESI, 2015). A ludicidade tem perdido espaço na sociedade de consumo. Algumas pessoas a entendem de forma equivocada, como sinônimo de diversão, e diversão como avesso à produção. Assim, a escola como tem sido esse lugar da produção e reprodução; a atividade lúdica tem encontrado cada vez menos espaço.

Experienciar foi uma atitude adotada pelos “pibidianos”. Aproveitaram todas as oportunidades. O Pibid não dava férias, diferentemente das escolas. Os semestres letivos da UFS entravam em recesso, e ainda aconteceram as greves e ocupações das escolas de Ensino Médio, o que tornava possível uma imersão maior nos laboratórios de pesquisa de movimento e de criação, bem como nos debates.

Sedentos de dança, os “pibidianos” criaram muito; partiram por caminhos próprios; e criaram a partir de seus desejos, incômodos e demandas. Assim, surgiram outros trabalhos que marcaram uma nova fase do grupo, fazendo com que ele trouxesse suas questões pessoais para a cena, estas que se assemelhavam também com a realidade vivida por muitos estudantes da escola. O “pibidianos” investiram em refletir sobre o lugar do corpo, sobre os determinismos biológicos, enquanto categoria de gênero, de patriarcado, de poder, de dominação e de hierarquização. A partir da expressão “olha ela”, verbalizada por uma pessoa que participou de um programa de *reality show*, fortemente veiculada pelos meios de comunicação de massa, em especial televisão e redes sociais, eles começam a investir num laboratório de dança a partir da pergunta “O que é ela?”; “Quem são elas na nossa sociedade?”; “Que corpo é ela?”; “Ela de um feminino masculino ou de masculino feminino?”.

Essas provocações impulsionaram pensar em sensualidades, sexualidades, macho-fêmea. Assim, laboratórios foram conduzidos por “pibidianos” que dançavam Stiletto<sup>33</sup> e dominavam danças das *ladys* da cultura pop (era assim que eles se referiam às cantoras da música pop internacionais), a exemplo de Madonna, Britney Spears, Beyoncé e Lady Gaga. Inicialmente fiquei incomodada com a proposta, provavelmente pela minha ignorância em relação ao estilo e à desconfiança de uma indústria fonográfica na massificação desse movimento.

Acreditava que a experiência iria cair no lugar do senso comum em relação ao campo da dança, o da cópia, o da reprodução sem reflexão. No entanto, precisava fazer valer a educação em que eu acreditava. A autonomia tão aclamada em nossas ações-reflexões, quando foi se concretizando, desestabilizou-me por insegurança. Parece que uma educação do controle queria ganhar corpo. Procuro respirar e deixá-los alçar voo na mais rica aventura do acontecimento, do inesperado, mas do necessário, como possibilidade de reinvenção do que está dado, como possibilidade de ressignificação e (re)existência de corpos que chegam num curso de arte estigmatizados pelas suas histórias/experiências ou pela falta delas.

“Olha ela!” foi o nome dado ao processo de criação pelos “pibidianos” a esse trabalho. Assumiram o lugar de intérpretes-criadores. Quando sentiram que já tinha um processo de criação significativa, chamaram-me enquanto espectadora. Essa foi sem dúvida uma experiência de muito aprendizado. A fruição aconteceu. E dançar, colocar a cena em cena, nos mais diversos chãos, foi a intenção deles.

Assim, o trabalho foi dançado no final do período letivo do Curso de Dança, em que ocorrem apresentações dos trabalhos desenvolvidos pelos estudantes nos componentes curriculares. Também dançaram na abertura de um evento dos subprojetos dos Cursos de Geografia da UFS, não enquanto adorno para um evento, ou entretenimento, mas como diálogo para pensar a ocupação de território a partir da ideia corpo-território. Houve um debate rico e a receptividade aconteceu nesses dois momentos. Entretanto, quando os bolsistas disseram que iriam levar esse trabalho para a escola, o medo se fez presente. Perguntei se eles se sentiam seguros para dançarem esse trabalho na escola e como eles achavam que seria a recepção da

---

<sup>33</sup> Érica Giesbrecht (2019), baseada em Phillips, diz que o Stiletto é uma dança que tem nome derivado de um modelo de sapato feminino com um salto muito alto e fino, conhecido também como salto agulha, utilizados pelos dançarinos durante a performance. Esta dança surge e adquire novas configurações nos Estados Unidos e na Europa no final do século XX e início do século XXI. Apresentada de forma artística ou em clubes noturnos, a dança se inspira na cultura hip-hop e no movimento jazzístico. Cantoras pop como Madonna, Britney Spears, Beyoncé e o grupo The Pussycat Dolls usam largamente esse estilo em seus videoclipes. A militância artística ligada a movimentos LGBTQIA+ é marca de grupos masculinos que performam este estilo.

comunidade escolar. Alguns foram logo dizendo que esse trabalho poderia causar incômodos, estranhamento, mas que era necessário, pois havia entre os estudantes da escola a necessidade de discutir educação sexual e a relação de gênero.

**Figura 17** – Apresentação de “Olha ela” no DDA e no evento de Geografia-UFS



Fonte: arquivo pessoal da autora.

**Figura 18** – Apresentação de “Olha ela” no DDA



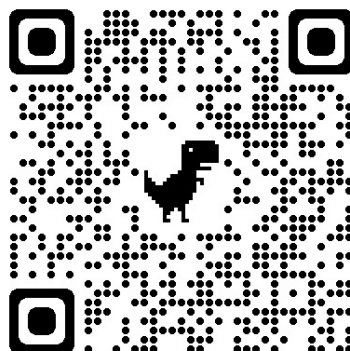
Fonte: arquivo pessoal da autora.

Fui questionada por um “pibidiano” por que eu tinha medo. Ele sempre me perguntava: “Você tem medo, não é, professora?”. E ele tinha toda razão. Nunca consegui disfarçar ou negar o meu medo. Tinha medo do que eles poderiam passar, das consequências; da direção da escola que nos apoiava, mas sempre me perguntava: “O que vão aprontar?”. E continuava dizendo: “Gosto de participar do que vocês trazem para a escola, mas fico sempre apreensiva!”. Trazem uma dança diferente do que estão acostumados a apreciarem aqui no pátio da escola, e isso me causa uma certa inquietude.

**Figura 19** – Apresentação de “Olha ela” na escola Estadual João Costa<sup>34</sup>



Fonte: arquivo pessoal da autora.



Era disso que tinha medo. A consciência de que a escola é uma instituição normativa e de controle do corpo pedia que eu pisasse nesse chão com cautela, devagarinho, para que o projeto pudesse continuar e pudéssemos avançar na experiência desse fazer pensar dança na escola. Mas como educar é um ato de coragem e político, os corpos “pibidianos” fizeram-se políticos e dançaram suas causas. O estranhamento foi inevitável, mas foi uma experiência importante, pois proporcionou a fruição, reverberando entre “pibidianos”, estudantes, supervisores e equipe da direção, legitimando a dança como campo de conhecimento que transversaliza outros campos ou temáticas para gerar seus contextos.

<sup>34</sup>Link dos laboratórios e apresentação de “Olha Ela”! na escola.  
[https://www.youtube.com/watch?v=p\\_ebKsFadFU](https://www.youtube.com/watch?v=p_ebKsFadFU).

As apresentações artísticas eram algo que eu gostava muito no Pibid. Nas escolas a gente percebia se os alunos iam ser receptivos conosco ou não, e, daí, pensar nas formas de trabalhar com eles. No geral, me fez perceber como é o meu corpo dançante, o que ele pode ser capaz de fazer e até onde ele pode ir. O corpo é uma caixinha de surpresas e entendo o quanto isso foi importante para podermos encontrar formas de ensinar aos nossos alunos. (Entrevista realiza com a “pibidiana” Elaine Oliveira em agosto de 2020, informação verbal)

A “pibidiana” Elaine Oliveira consegue fazer a relação do ato de dançar com o ato de ensinar, revelando a importância da experiência artística como descoberta de um corpo dançante e de um corpo que estava em processo de formação para a docência. Uma questão pertinente levantada por ela diz respeito à imposição de técnicas que por vezes acontecem de forma inapropriada, eu diria ainda: sem sentido algum. Não estou condenando as técnicas de dança, elas são importantes, e, seja de que forma for, todo processo de educação em dança passa pelo ensino de técnicas. A questão está em levarmos para a escola técnicas de dança descontextualizadas do mundo dos estudantes. Em suas palavras:

Posso afirmar que, sem a experiência artísticas que vivenciamos no projeto, muitos de nós não conseguiríamos iniciar processo algum dentro da escola. Durante a construção desses processos de criação, senti o quanto podemos nos utilizar de ferramentas simples para desenvolver o fazer dança na escola. O primeiro passo é reconhecer seu próprio corpo e identificar suas individualidades; respeitar seus limites e perceber o limite do outro. Por muitas vezes, queremos impor técnicas que para o momento não são apropriadas, e sim isso dificulta muito o processo. Importante salientar que esse trabalho inicial de percepção corporal e artística contribuiu significativamente para iniciar o Pibid Dança. (Entrevista realizada com a pibidiana Elaine Oliveira em agosto de 2020, informação verbal)

O último trabalho montado pelos bolsistas teve como provocação a palavra saudade e o quanto essa palavra carregava de memórias. A partir de uma canção do Samba de Pareia do Povoado Quilombola da Mussuca, situado em Laranjeiras, que fala sobre saudade<sup>35</sup>, os laboratórios tiveram início. Instiguei os bolsistas a revisitarem suas memórias afetivas e a nelas

---

<sup>35</sup> *Link* que contém a música Saudade do Samba de Pareia da Mussuca-Laranjeiras, cantada por Dona Nadir: <https://www.youtube.com/watch?v=TYKIJ0YxXFc>.



encontrar esse lugar da saudade. Entraram em laboratório guiados na coletividade, mas sempre tendo uns assumindo mais essa direção.

No entanto, a participação de todos os bolsistas foi mais efetiva. As memórias trazidas por uns atravessam as memórias trazidas por outros; assim, o lugar da particularidade foi dialogando com o coletivo. Para este trabalho, os “pibidianos” trouxeram do Departamento de Dança para a cena um sofá, que aparecia como lugar de aconchego, de encontro e de disputa.

No momento em que entraram em laboratório, procurei me afastar um pouco para que pudessem continuar se arriscando, criando, sem a minha direção, mas foi chegado um momento em que uma “pibidiana” solicitou que eu fosse olhar o que eles já haviam criado a partir dos laboratórios.

Fiz algumas sugestões, e eles entenderam que estavam precisando de um olhar externo. Aproveitei que haviam trazido para a cena o sofá e provoquei para que experimentassem, nos próximos laboratórios objetos, cheiros que tivessem um significado importante que remetesse à memória/saudade. Essa saudade passou de momentos nostálgicos a momentos festivos. Foi importante ver o estado de presença de algumas “pibidianas” que se colocavam normalmente no lugar da espera das conduções/comandos. Elas estavam trazendo propostas e estavam completamente disponíveis para a experiência. Para o “pibidiano” Leandro, isso ocorreu por conta do amadurecimento que foi acontecendo em cada etapa vivenciada no projeto e pelo próprio processo de autonomia e encorajamento que recebia no projeto. Para ele esse trabalho disparou gatilhos, permitindo que essas bolsistas encontrassem suas danças.

Houve um estado de *mudança*; educação é *mudança*, como nos diz Freire (1996). E entendermos que um corpo biológico tão quanto cultural, ele é sempre diverso, plural, múltiplo em relação aos ambientes que ele habita. Assim, habitar determinado ambiente é também uma questão de temporalidade. Para Maria Helena Bastos (2014), “o corpo está sempre cruzado por tempos simultâneos e diferentes”. E um corpo que na sua intencionalidade se move/dança sempre com padrões diferentes coexistentes.

Cabe a nós aprendermos com esse corpo que dança nas suas diversas instâncias e no ambiente que lhe couber. Nesse sentido, nossa tarefa é tornarmo-nos inventores de experimentos para descobrir de que somos feitos, de que somos construídos. Precisamos manter vivo um plano de construção para nos tornarmos autores do nosso corpo que dança. (BASTOS, 2014, p. 143)

Provavelmente o corpo dançante dessa “pibidiana”, que encontra/constrói especificamente no trabalho “Memórias”, encontrou um lugar que lhe coube. Creio também que o tempo de convívio entre “pibidianos” foi estabelecendo um ambiente de conforto, segurança e cooperação. As imagens de dança construídas por essa bolsista começam a serem borradas ou desmontadas. A ideia de uma forma, de uma técnica fixa, como sendo o único e desejável modelo para se criar dança, cede espaço para os experimentos e descobertas pessoais na relação com os demais bolsistas e o entorno. Como ela bem nos diz:

Cheguei no Pibid quando ainda era primeiro período no Curso de Dança. O meu desespero em ter uma ajuda de custo para me manter no curso, pois eu era de um município distante, fez eu enfrentar os meus medos e inseguranças. Não acreditei que fosse ser selecionada, pois não sabia dançar, não conhecia nada de dança, a não ser as coreografias de bandas. Nas vivências com os outros bolsistas, me sentia envergonhada, diminuída, pois eu não conseguia acompanhar o que diziam e faziam. Eu era muito dura, sem flexibilidade, e isso me deixava triste, mas aos poucos fui me escutando, me revisitando com o auxílio da professora Jussara e dos meus colegas do projeto. Fui pisando no chão com mais leveza e firmeza ao mesmo tempo. Fui me sentindo pertencimento daquele grupo e daquele lugar. O convívio permitiu criar laços, e esses laços carregou até hoje. Não foi tudo maravilha, brigávamos e muito, mas estávamos juntos. Sabe aquela coisa de ninguém solta a mão de ninguém? Era isso o Pibid Dança. A gente tem histórias diferentes, desejos diferentes, referências diferentes, tempos diferentes, mas o que a gente tinha em comum era o respeito, a cumplicidade e a vontade de fazer as coisas acontecer. Foi nesse lugar que me descobri dançante. (Diário de bordo da “pibidiana” Jaqueline Alves em 2017, informação verbal)

Sem sombra de dúvida, os encontros, o conviver, o estar juntos na imersão das descobertas favoreceram a descoberta de si em relação ao outro e aos acontecimentos que são sempre datados e localizados. Quando nos lançamos em uma aventura artístico-pedagógica, redimensionados por uma ética e estética que priorize o autocuidado e o cuidar do outro, garantimos um espaço/ambiente para que o corpo-território território-corpo se perceba enquanto corpo potência.

Maria Lúcia Pupo (2018), em seu artigo “Construir Sentidos Juntos”, reflete de um lado sobre a formação de professores de artes enquanto um crescente vigor na pesquisa universitária e, por outro, sobre a fragilidade dessa área na Educação Básica. Fala da importância dos componentes curriculares específicos da área, bem como os do campo da educação, mas chama atenção dizendo que somente o domínio desses conteúdos, que são essenciais, não basta. Há que se refletir sobre como o conhecimento das artes da cena “pode se tornar vetor de

crescimento do outro, como ele pode conduzir processos de aprendizagem, ser uma espécie de parceiro de descobertas do formando sobre si mesmo e sobre as relações sobre os homens”. (PUPO, 2018, p. 15)

Os espaços para gestações no subprojeto Dança foram garantidos, o tempo gestacional de cada um variou de acordo com os seus estados de corpos, de porosidades corporais, de disponibilidades corporais de cada um. O jogo estava posto, porém as regras estavam em constante construção e negociação. Dito de outra forma, no Pibid Dança não negávamos os saberes que já haviam sido gestados há séculos, décadas, mas revisitávamos esses saberes a partir de nossas próprias estruturas e desejos. Alargávamos espaços para que outros saberes também pudessem ser gestados no chão da universidade e, por consequência, no chão da escola. Os “pibidianos” começaram a parir suas histórias, relações e danças.

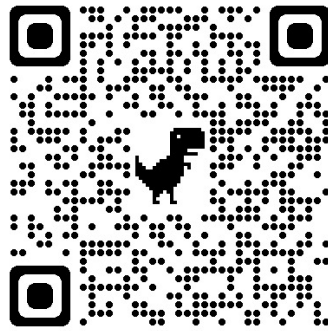
De qualquer modo, é no decorrer dos encontros que o processo vai se forjando. Em outras palavras, a tessitura de sentidos atribuídos a uma prática é realizada/descoberta paulatinamente, por todos os que nela estão envolvidos. Dessa complexa alquimia emergem as experiências e as conquistas de docentes e discentes. (PUPO, 2018, p. 16)

**Figura 20** – Trabalho coreográfico “Memórias”, montado com e pelos alunos bolsistas do Pibid<sup>36</sup>



Fonte: arquivo pessoal da autora.

<sup>36</sup> Link da apresentação das pessoas bolsistas no seminário anual do Pibid/UFS: <https://www.youtube.com/watch?v=umiJiRuKXyY>



A “pibidiana” Genilza dos Santos nos diz que esse foi o trabalho mais importante e significativo para ela, ocupando um lugar especial em sua vida, pois, através dos laboratórios, ela pôde revisitar uma memória que era sempre lembrada ou furtada de ser lembrada porque causava dor e, dançando a sua dor (a saudade), “passa a ser uma coisa boa que vale a pena ser lembrada” (Entrevista realizada com Genilza dos Santos em novembro de 2021, informação verbal).

Esse trabalho foi apresentado em praça pública, no Departamento de Dança e na reunião anual do Pibid/UFS. Para a apresentação na universidade, um círculo com borra de café foi criado para delimitar o espaço cênico e principalmente para despertar sensações em quem dançava e assistia. Para os “pibidianos”, o café remonta a um clima de afeto, que em torno dele famílias se reúnem, amigos se encontram e a partilha se estabelece.

No início da cena, os “pibidianos” vêm saindo de diversos lugares, espalhados entre o público, falando a palavra saudade, chamando por aqueles que em sua fisicalidade já não se fazem mais presentes, trazendo dengos que tinham ouvido em seus momentos de medo, de dor e de traquinagem. Carregando seus pertences/objetos de afeto, estabelecem uma relação entre o passado e o agora, numa relação de comunhão com seus ancestrais ou com as memórias de sua infância. Nesse aproximar-se do círculo, estabelecem contato com o público, provocam para que rememorem suas lembranças/saudades. Timidamente o público vai interagindo e se presentificando na cena.

**Figura 21** – Trabalho coreográfico “Memórias”, montado pelos alunos bolsistas do Pibid



Fonte: arquivo pessoal da autora.

Na apresentação de abertura da reunião anual do Pibid na UFS, o trabalho apresentado pelos “pibidianos” da dança possibilitou a fruição para outros bolsistas do Pibid, fossem estudantes, professores coordenadores de área, coordenação institucional, supervisores, ou palestrantes convidados. Um dos palestrantes e coordenador de área do subprojeto de Pedagogia pediu licença para partilhar, com os “pibidianos” da dança e todos presentes, o estado de corpo em que ele se encontrava naquele momento.

Quando de costa ouço uma voz chamando Totonho, Totonho, já embriagado pelo cheiro do café, me desloco para um passado que guardo com muito carinho – o da minha infância no sítio de uma cidadezinha mineira. Outros cheiros vieram junto: o do fogo a lenha, o do pão de queijo mineiro e principalmente o cheiro do meu avô e de minha avó. Fui tomado por um instante de suspensão do meu real, para viver a mais verdadeira realidade de um passado que achava que já não lembrava mais. Fechei meus olhos por uns instantes para ver com os outros sentidos. (Depoimento do professor Alfrâncio, coordenador do subprojeto de Pedagogia do Campus de Itabaiana-SE, informação verbal)

E continua dizendo: “Obrigado por nos possibilitar a experiência artística! A fruição. A arte é o caminho, a arte é potência! Por mais arte nas escolas!”. E assim começa o evento em

que normalmente a arte vinha como entretenimento, como um apêndice sem relação alguma com os próprios eventos. A partir da fruição, da leitura de mundo de cada um sobre a peça, as falas passaram a ser remodeladas.

A UFS, em especial as gestões administrativas da reitoria que tanto apreciam a arte muito mais como um adorno, passa a enxergar o papel do Curso de Dança, bem como do Curso de Teatro, a partir das ações desenvolvidas nos subprojetos sob outra perspectiva. No caso do teatro, a professora Alexandra Dumas, que era uma das coordenadoras de área na época, trouxe um fazer teatral engajado com as histórias de vida dos bolsistas, com as culturas populares e com o teatro negro.

Não tenho dúvida de que a experiência seja algo de muita importância para o exercício da docência. Ela é imprescindível, no entanto, faz-se necessário que esta ocorra numa constante relação de produção e de troca de saberes por meio da criação de redes de autoformação. E a nossa experiência artística no projeto foi pontuada pela vivência da dança e sua interação com outras linguagens artísticas, enquanto espectador, intérprete, criador, intérprete-criador e educador. Sendo assim, as vivências práticas em dança contribuíram para essa experiência, os modos de pensar fazer desse campo e todos nossos caminhos percorridos dentro e fora dos muros da universidade.

Desbravar outras epistemes, outras práticas, fez-se necessário e urgente, pois, ao entrar para o Pibid, eu estava com cinco anos de atuação como professora efetiva do Departamento de Dança da UFS. O desconhecimento, a negação e rejeição com os saberes da cultura popular e de povos de tradição era marcante. Por essa razão, busquei a rua, as matas, os terreiros, as comunidades de tradição, os espaços de cultura, como outros chãos para potencializar a formação pessoal e profissional dos “pibidianos”.

### **3 PISANDO EM OUTROS CHÃOS COMO POSSIBILIDADE DE AMPLIAÇÃO DA FORMAÇÃO DOCENTE E DE CRIAÇÃO ARTÍSTICA**

As nossas *andanças* foram muitas. Acessar o que estava da porteira para fora do interior do Campus de Laranjeiras, que foi criado nesse território exatamente pela riqueza da cultura local, era uma necessidade fundante. Os estudantes do Curso de Dança, assim como os do Curso de Teatro, chegavam na cidade no final da tarde e iam embora por volta da 22h; logo o contato que estabeleciam com a cidade era apenas de transeunte que pisa aquele chão, mas que não estabelece relações e nem enraíza.

O campus estava naquela cidade enquanto estrutura física, mas a conexão com o ambiente era quase inexistente. Quando corria, dava-se normalmente na pausa entre uma aula e outra, quando estudantes e professores iam em busca de algum lanche nos pouquíssimos espaços destinados a esse propósito, como o pipoqueiro, que ficava na frente do campus; a barraca de pastel, que fica logo adiante; e quando, com muita sorte, pegavam a padaria aberta.

A condição de transeunte que apenas passa pelo chão de paralelepípedo e de pedrasabão (nome usado comumente pelos moradores locais para se referirem à pedra escorregadia), no território outro e do outro, pelas ruas de Laranjeiras, era real. O estranhamento dos estudantes em pisar ali, assim como também o dos habitantes locais com relação aos corpos que passavam era constante – a imagem da cidade já não era mais a mesma, pois estava borrada com a presença de pessoas em trânsito.

A meta da maioria dos estudantes era fazer a travessia do terminal de ônibus até o campus por aquele chão de pedras (era realmente um chão de pedras sinalizando uma época que marcava a presença do período Brasil Colônia, escravocrata, e isso não era percebido pela grande maioria dos estudantes, pois apenas viam a fisicalidade das pedras e o quanto era difícil caminhar sobre elas usando um salto) sem serem incomodados, ou furtados (os furtos, os quais marcavam uma grande desigualdade social e que nem sempre aconteciam por moradores locais, mas por visitantes de outras cidades vizinhas, inclusive da capital Aracaju, tornaram-se constantes na cidade, e os estudantes eram alvos preferidos e fáceis por conta dos seus celulares).

A cidade tinha muito a nos oferecer e vice-versa. O sentido da criação de uma universidade, ou de um campus em determinado local, faz-se a partir das demandas locais e sobretudo das relações de parcerias entre essas instituições e as comunidades. As pessoas

precisam se sentir pertencentes aos respectivos *campi*, assim como professores, estudantes e toda comunidade universitária precisavam habitar aquele território.

Foi por perceber e reconhecer a falta de diálogo entre o campus e a comunidade local, entre os saberes acadêmicos e os populares da cidade, que o subprojeto dança atravessa a porteira do Campus de Laranjeiras para imergir no chão da cidade que nos abrigava. E a ideia era de um compromisso ético e social com aquela cidade, que já vinha de longas datas desgastada com as visitas de acadêmicos que pousavam ali para coletar dados para as suas pesquisas, cujos resultados não eram conhecidos pelos habitantes.

Então, a nossa primeira investida em atravessar os saberes institucionais da UFS e alargar os conhecimentos adquiridos e privilegiados pelo Curso de Dança foi habitar a cidade de Laranjeiras na perspectiva de transgredir os cânones da universalização dos saberes ocidentais, que, no Curso de Dança, ecoavam com certa força, não no sentido de negá-los ou desmerecê-los, mas de entendermos que somos tantos em tempos diferentes e espaços diversos, por isso pensar em uma pedagogia que privilegia e classifica um em detrimento do outro e que inclui alguns para excluir os demais não correspondia a uma educação para autonomia e libertadora, à qual o subprojeto de dança do Pibid se propunha.

Conhecer contextos sociais, econômicos, políticos, culturais, ancestrais e ambientais, bem como revisitar nossos próprios contextos na relação com o outro, nos possibilita, nesse cruzo, criar territórios de encontros, partilhas e escrevivências<sup>37</sup>.

Assim, avançar e recuar fez parte do nosso jogo dançante. Por isso pisamos no chão da escola com cuidado, mas pisamos com a ousadia do risco, para nos nossos rodopios dançantes, criarmos potências criativas enquanto uma ética e política do corpo que cisma e rejeita um caminho como único, na intenção tanto de nos reinventarmos em outras possibilidades, quanto de nos transmutar naquilo que nos foi dado. “A nossa política é também poética tramada por um repertório vasto e inacabado, aqui reivindicado em sua integralidade, a multiplicidade no uno, o ser/saber em suas performances e inacabamentos” (RUFINO, 2019, p. 34).

Rufino nos ensina/convida para nos atentar às frestas e criar frestas a partir das culturas de terreiro na imagem de Exu, que é o mensageiro, traquino, responsável pela comunicação e aquele que gargalha e esculhamba as lógicas dicotômicas para reinvenção cruzada. Assim, é

---

<sup>37</sup> Escrevivência é um termo cunhado por Conceição Evaristo. Ele aponta para uma dupla dimensão: é a vida que se escreve na vivência de cada pessoa, assim como cada um escreve o mundo que enfrenta.



proposta uma Pedagogia Encruzada, que encarnada pelas suas potências, opera como sabedoria das frestas. Em suas palavras:

Exu é ato criativo e responsável pelas dinâmicas que pluralizam o mundo, assim os caminhos que partem de seu radical de forma alguma podem ser únicos. Não cairia bem a ele. A encruzilhada como um dos símbolos de seus domínios e potências emerge como horizonte disponível para múltiplas e inacabadas invenções [...] Assim, Exu é aquele que nega toda e qualquer condição de verdade para se manifestar como possibilidade. (RUFINO, 2019, p.38)

Dessa forma, a minha intenção em busca de possibilidades nas frestas não era de deslocar de um polo para outro, ou seja, de rompimento com os saberes que se instituem como universais para os saberes negados por essa universalização, tampouco instituí-los como verdades absolutas, mas apresentá-los como possibilidades outras, que na cruz do colonialismo a encruzilhada seja campo de possibilidades, e que o outro seja a condição *sine qua non* para que o jogo das relações possa se estabelecer.

Sobre o cruzo:

As culturas de síncope nos fornecem condições para praticarmos estripulias que venham a rasurar a pretensa universalidade do cânone ocidental. Impulsionados pelas sabedorias dessas culturas, temos como desafio principal a transgressão do cânone. Transgredi-lo não é negá-lo, mas sim encantá-lo cruzando-o a outras perspectivas. Em outras palavras, é cuspi-lo na encruza. Enquanto algumas mentalidades insistem em ler o mundo em dicotomias, teimando na superação de um lado pelo o outro, o poder da síncope se inscreve no cruzo. É no limite entre o que é cruzado, que o catiço pratica seus rodopios inventivos. Assim, uma educação que busca ser emancipatória, ato de deseducação do cânone e dos seus binarismos, terá de versar no que chamamos de uma pedagogia das encruzilhadas. (SIMAS; RUFINO, 2018, p. 19)

E com um comprometimento ético, lançamo-nos a riscar em outros chãos/territórios, contrários à lógica do colonizador (daquele que explora e/ou se apropria) e na perspectiva de um corpo poroso, aberto a refletir e incorporar símbolos outros para nos redimensionarmos ética esteticamente enquanto corpos-territórios ou territórios-corpos<sup>38</sup>.

---

<sup>38</sup> Para Haesbaert (2011, p. 82), “a diferenciação aqui proposta entre corpo-território e território-corpo (da terra) envolve apenas uma questão de ênfase, pois se trata sempre de uma perspectiva relacional, ora privilegiando a

Apresentarei algumas de nossas andanças na perspectiva de fazer compreender o quanto esse caminhar, em diálogo com os saberes construídos na universidade, repercutiu na formação dos “pibidianos”, sobretudo no modo como começaram a pensar o seu fazer pedagógico e artístico, bem como o seu lugar no mundo.

### 3.1 Encontro Cultural de Laranjeiras e cortejos das manifestações populares: a rua como encruzilhada de saberes

Como dito no início desse capítulo, Laranjeiras foi escolhida para abrigar um Campus da Universidade Federal de Sergipe pela sua diversidade artístico-cultural, tanto é que o campus passa a ser chamado de campus das artes. Antes mesmo de ele ser criado nessa cidade, a UFS já se fazia presente por meio de sua participação na elaboração do Seminário de Cultura Popular vinculado ao encontro Cultural de Laranjeiras.

O seminário, além de contar com pessoas ligadas à Secretaria de Cultura do estado de Sergipe e da Secretaria de Cultura do Município de Laranjeiras, contava também com participação de professores e professoras da UFS, que desenvolviam pesquisas no campo da cultura popular.

O Encontro Cultural de Laranjeiras, assim como o seminário vinculado a ele, que acontece dentro do próprio campus com participação mínima dos estudantes da UFS, encontra-se na sua 47ª edição. Enquanto professora dos componentes danças brasileiras e danças tradicionais sergipanas, procurava sempre trazer os estudantes para participar do evento, e com os bolsistas do Pibid não fiz diferente.

Participar do seminário e do encontro cultural possibilitou aos estudantes e bolsistas “pibidianos” se aproximarem das discussões sobre a cultura popular e os saberes e fazeres dos mestres e mestras dessas culturas, desmistificando visões simplistas, preconceituosas em relação a esses saberes.

Os estudantes do Curso de Dança apresentavam de forma bem acentuada uma rejeição por esses saberes. Alguns chegavam a dizer que era feio, que o figurino era pobre, e que o povo também não ajudava muito, referindo-se ao fato de que alguns corpos eram idosos, estavam com sobrepeso e não possuíam alguns dentes... Ora bem, esse é um típico comportamento de exclusão, rejeição e hierarquização de valorização do que estudiosos costumam chamar de

---

direção que vai do corpo-território à terra, ora da terra-território ao corpo. Por isso, esses movimentos encontram-se imbricados de forma indissociável”.

cultura erudita x cultura popular. Prefiro entender e acho mais justo pensar cultura no plural, mas, a título de reflexão sobre os saberes advindos de classes economicamente empobrecidas, trabalhamos com as culturas populares por compreendê-las como o conhecimento das frestas, como aquele que, nas fissuras do colonialismo, criou espaços e continua criando espaços de reexistência. Nesse sentido, habitar o Encontro Cultural de Laranjeiras e o simpósio contido nele foi uma das estratégias de darmos gargalhadas e esculhambar a ditadura de um saber erudito, de uma hegemonia de raça e de classe.

Interessante destacar que muitos estudantes do Curso de Dança eram de municípios do estado sergipano em que seus pais, avós, bisavós de algum modo tinham alguma relação com esses saberes. Seja como brincantes das danças populares, seja enquanto agricultor(a), bezendeira(o), parteira, trovador de versos, encomendador de almas, noveneiras(os), vaqueiro, curandeira(o) das ervas medicinais, fazedoras(es) de farinha, entre tantas manifestações. Ainda assim, julgavam esses saberes da experiência como menores, e muitos se envergonhavam por isso.

Este sentimento de achar que suas experiências e as experiências de seus familiares, enraizadas nos saberes da cultura popular, ou melhor dizendo, das culturas populares, eram menores ou inferiores, revela a hierarquização da cultura, e a escola tem dado a sua influência para o desenvolvimento desse sentimento, pois tem privilegiado os saberes eruditos, o predomínio de uma “monocultura”. Quando chegam à universidade, estudantes da zona rural acreditam que tudo que sabem ou viveram, não tem importância alguma por não ser um saber que esteja representado e/ou valorizado no interior da universidade.

A pibidiana Jaqueline Alves fala da importância que foi sair de casa, para poder voltar-se para dentro e entender o lugar de fala dela, como ela mesma diz:

Cheguei na universidade com toda insegurança que uma menina do campo possa chegar. Acreditava que eu vinha de um lugar de miséria, insignificante e menor. Achava mesmo que eu não merecia estar ali, mas ia me agarrar nos conhecimentos dos livros, dos professores, da universidade em geral para fazer valer a minha saída de casa. Cheguei escondendo quem eu era e de onde vinha. Meu corpo agonizava por conhecimento e diante dele meu corpo se encolhia. Achava meu corpo incapaz, não conseguia entender o bendito *en dehors*, mas queria tanto me vestir de bailarina. Não memorizava as sequências de diagonais, e não entendia o Bernard Charlot, e a professora Jussara falava tanto sobre arte educação e dança na escola. Foi quando comecei a acompanhar a professora nos encontros culturais de Laranjeiras, nos cortejos dos grupos populares que descobri que a minha fala importa, que a minha história de vida importa. Aqueles corpos que eu achava feios

dançando começam a se revelar de outra forma, começam criar identidades com as minhas histórias, com as histórias dos meus ancestrais. Passamos tanto tempo aprendendo o que é do outro e esquecemos do que é nosso e quem somos. (Diário de Bordo de Jaqueline Alves em 2015)

Uma questão levantada por um dos “pibidianos” em relação aos encontros culturais de Laranjeiras refere-se à programação paralela que acontece no evento, mais especificamente a de cultura de massa/cultura industrial, que é tão fortemente discutida nos seminários. Pensando em atrair pessoas para a cidade, a prefeitura de Laranjeiras agrega à programação do encontro cultural e do seminário shows com bandas ou cantores que estão no auge do gosto musical da população, a exemplo da banda Calcinha Preta; Airton e seus teclados; Unha Pintada; e Banda Calypso.

O problema não está especificamente nesses gêneros musicais, nas bandas em si, mas no alto investimento na contratação desses shows e no descaso na maioria das vezes com os que fazem a cultura local. Além do mais, são sobreposições na programação, em que o palco destinado a essas bandas e sonorização é de alta qualidade, enquanto o som destinado aos grupos populares não tem o mesmo alcance e às vezes o show acontece em meio a um cortejo ou apresentação de um teatro de rua, impedindo a escuta desses grupos e havendo um esvaziamento de público nessas apresentações específicas.

Sou do sertão sergipano, quadrilheiro e acostumado com a cultura popular, mas era apenas um apaixonado pelo que fazia. Na universidade tive a oportunidade de entender e refletir sobre esse meu fazer e tantos outros fazeres populares. Desde que cheguei em Laranjeiras para estudar dança, sempre participei dos eventos populares da cidade. Acompanhei os Penitentes, o combate entre Caboclinhos e Lambe-Sujos, a Micarene, o Batalhão de São João e o Encontro Cultural de Laranjeiras. Assumo que nunca me interessei em participar do seminário que acontece durante o encontro, sabe né? Já imaginei aquela chatice de blá blá bla acadêmico, e no encontro cultural o que mais me atraía era esperar a hora dos shows com bandas famosas. Era a hora de dançar e paquerar, porque chegava gente bonita de Aracaju e das cidades vizinhas. Mas a experiência de poder participar dos seminários, ver a mesa ser composta por pesquisadores da universidade e os mestres da cultura popular dialogando sobre um mesmo saber, mas com modos de fazer diferentes, e cada um ali tinha a sua importância no papel que realizava... E participar do encontro cultural acompanhado pela professora e pelos colegas, com um roteiro de observação e com uma mediação realizada por ela e por outras professoras parceiras do projeto descortinou a minha ignorância, a minha consciência ingênua. Gostava do que fazia, gostava do que via, mas não refletia. Não entendia o porquê de tanta reclamação por parte dos pesquisadores e dos mestres da cultura popular em relação aos shows que aconteciam durante o encontro. Hoje, com o conhecimento adquirido nas

discussões dos textos trabalhados no Pibid, na participação nos seminários e na escuta dos mestres e das mestras da cultura popular, reconheço e entendo o teor da reclamação. (Relato de Rafael Miller ao final de uma apresentação do Samba de Pareia durante o encontro Cultural de Laranjeiras em 2015, informação verbal)

**Figura 22** – Cortejo dos Grupos Populares no 40º Encontro Cultural de Laranjeiras



Fonte: arquivo pessoal da autora.

**Figura 23** – 40º Seminário do Encontro Cultural de Laranjeiras



Fonte: arquivo pessoal da autora.

Ou seja, o Encontro Cultural de Laranjeiras já fazia parte da vivência de alguns bolsistas, mas, como Ricardo colocou, foi a partir dos textos, dos seminários e da mediação que ele passa a enxergar o encontro com outros olhos, os de quem conhece e sabe. E tomada essa consciência, ela passa a contribuir para aumentar o volume nas reivindicações em prol daqueles que mantêm suas tradições vivas como um ato de resistência.

A participação dos “pibidianos” no encontro cultural e em outros movimentos culturais da cidade ocorreu para além da reprodução das manifestações locais, para, a partir delas, despertar compromisso social com o contexto cultural da cidade, para gerar, como nos diz Boaventura Souza Santos, traduções dessas culturas nos contextos pessoais dos próprios bolsistas. A potência da rua se mostra como possibilidade de ressignificar símbolos e de criá-los para processos pedagógicos criativos. A poética da cultura popular começa a ganhar outros sentidos a partir do momento em que juntos criamos sentidos para esses modos de existência. Revisitar as experiências pessoais trazidas pelos bolsistas, que de certa forma estavam esquecidas ou camufladas sob o julgo de que não eram importantes, sem sombra de dúvida, provocou um estado de corpo consciente do seu existir no mundo.

Era interessante observar como as nossas andanças pelas ruas de Laranjeiras, pelos encontros culturais, pelas casas das fazedoras e fazedores da cultura popular nos potencializava como corpos e seres humanos. Observando corpos que se expressavam sem serem compreendidos, corpos fardados em estigmas doutrinários, silenciados em práticas autoritárias, presos em formas vão se corporificando, ou, como nos diz Rufino, transmutando-se em outros corpos para dar vazão a sua força vital, para deixar o corpo falar com todos os sentidos, quebrando barreiras que os aprisionavam para reelaborar o seu modo de existir e descobrir sua própria dança.

Uma característica marcante no grupo dos “pibidianos” era o poder agregador que eles possuíam. Divulgavam tudo que iam fazer. Convidavam outros colegas de cursos que não faziam parte do projeto para trilhar juntos nas nossas andanças. Assim, a nossa trajetória sempre foi marcada por investidas colaborativas e partilhadas, juntando-se a nós outros estudantes (estudantes do Curso de Dança, do Curso de Teatro, do Curso de Museologia, de Arqueologia), moradores da cidade, alguns professores do Curso de Dança e de Teatro. Com isso, as redes de afetos e colaborativas iam se estabelecendo e fortalecendo.

### 3.2 Xokó: povos originários do Brasil

Volto a dizer que os acontecimentos no processo formativo do subprojeto Pibid/Dança não se deu de forma estanque ou linear. Os acontecimentos, tendo Exu como máxima fundante de uma Pedagogia da Encruzilhada, aconteceram na circularidade. Assim, as nossas *andanças* estavam muito mais voltadas para rodopios e, enquanto tal, cíclicas. Os saberes estavam a todo instante em deslocamento, sendo reelaborados e revisitados. Ocupávamos papéis distintos, porém sempre posto em roda, pois assim eu não ocuparia um papel de autoridade autoritária e de hierarquia de superioridade.

Ao nos aproximarmos mais da cidade de Laranjeiras, estabelecendo contatos mais próximos com o comércio local, com os vizinhos do campus, com os eventos da cidade, ganhávamos confiança da população e começávamos a nos sentir pertencentes também àquele território. Essa relação de parceria com a cidade se deu também pelos projetos de extensão desenvolvidos pelos cursos, em especial o projeto Dança na UniverCidade: escolinha de dança, criado pela professora Ana Angélica Freitas Gois, que por motivo de saúde teve que se aposentar, passando para mim a coordenação do mesmo. Sob a minha coordenação, procurei engajar as mães com as ações do projeto em que estabeleciam parceria na elaboração de figurinos, de rifas para levantarmos dinheiro, bem como de aulas ministradas para elas.

Outro projeto de extensão importante para estabelecer uma relação mais próxima com a cidade foi um de formação continuada para professores polivalentes e de artes, em que a professora Alexandra Dumas desenvolveu aulas para esse público. Alexandra ainda desenvolveu um projeto em que ela realizava, juntamente com os estudantes do Curso de Teatro com cenas teatrais, leituras dramáticas pelas ruas da cidade e na frente do campus, na intenção de aproximar a comunidade da UFS e da obra de arte. O projeto de extensão de museologia coordenado pela professora Janaína também aproximou bastante a comunidade da universidade e a universidade das escolas.

Estes projetos, por outro lado, começaram a mudar a cena da cidade. Algumas cenas de dança e teatrais, resultantes de trabalhos desenvolvidos pelos componentes curriculares dos referidos cursos e por alguns projetos de extensão, causaram incômodo à comunidade, ferindo o que a prefeita da época colocou como “a moral e os bons costumes daquela população”.

Não o bastante, alunos do Ensino Médio começam a estabelecer aproximações com os estudantes residentes da cidade (repúblicas) e se somam em movimentos de protestos, em

cortejos de palavras de ordem: liberdade de expressão! Isso resultou em episódios de violência e ameaças, necessitando de investigação da polícia.

Tudo isso foi dito porque foi exatamente nesse cenário de desconforto da cultura local, que o campus ficou um tempo fechado para que a investigação pudesse ser feita e a proteção dos estudantes e professores pudesse ser garantida.

Antes do ocorrido, eu, em parceria com o Fábio Figueiroa, professor substituto de antropologia na época, reconhecíamos que o Curso de Dança contemplava a Lei 10.639/03, discutindo sobre a cultura afro-brasileira por meio dos componentes africanas, danças brasileiras e danças tradicionais sergipanas, porém os aspectos dos povos originários normalmente não eram tematizados pelo curso; quando apareciam, era a partir de uma ideia muito romantizada, ou da visão do colonizador.

Por essa razão, resolvemos entrar em contato com a única aldeia do estado, os povos Xokó<sup>39</sup>, que ficam situados no alto sertão do estado às margens do Rio São Francisco. Solicitamos uma visita à referida comunidade e prontamente fomos respondidos pelo cacique Bau, que autorizou a nossa ida.

É nesse tumulto de fechamento de campus, de retirada dos estudantes da cidade, que nos deslocamos para a aldeia dos povos Xokó. Como Fábio também ministrava aula para alunos do Curso de Teatro, estes se juntaram ao grupo dos “pibidianos” para essa experiência, juntando-se a nós, alunas do mestrado em Arqueologia e duas alunas do Curso de Dança que não faziam parte do Pibid.

A ida foi bastante oportuna, estávamos uns dias sem nos ver, e esse contato proporcionou, entre tantas coisas, principalmente o fortalecimento dos laços. Os estudantes estavam com medo e muito inseguros; poder voltar a fazer as atividades da universidade devolveu uma certa segurança a todos nós.

O deslocamento já se deu em clima de festa. Gosto muito da festa. Ela é rica e representa a suspensão do real para vivermos a inventividade do nosso imaginário. Ao entrarmos no ônibus, os combinados começaram a ser negociados, a exemplo: o rio é tão calmo quanto traiçoeiro, portanto toda cautela é pouca para enfrentarmos as correntezas do Velho Chico; fumar maconha não é permitido na aldeia, logo vocês precisam entender que vamos para a casa

---

<sup>39</sup> Sobre a história desses povos, indica-se consultar a pesquisa desenvolvida por Avelar Araújo Santos Júnior, intitulada O estado da arte sobre a terra indígena Caiçara/Ilha de São Pedro do povo Xokó: um legado a ser seguido e ampliado (2017).



dos outros e que lá tem suas regras e precisamos respeitá-las; para aquele que acha que não vai conseguir, cumpra-las ainda está em tempo de descer do ônibus. A homossexualidade lá existe, mas, assim como aqui, também muitos ocultam para não sofrerem represálias; então os casais héteros e homoafetivos deixem para trocar afetos enquanto estivermos no percurso, no caminho, lá na aldeia manteremos uma relação de respeito àquele território.

Alguns me entenderam, outros me acharam conservadora e contraditória, e reconheço que sou mesmo contraditória e conservadora em alguns momentos, mas sempre me coloquei aberta para ouvi-los, para escutar os argumentos e negociá-los. Apenas queria deixar posto que estávamos indo para uma comunidade de tradição e abertos à escuta deles, como aprendentes, e aprender a partir deles, já que tudo que havíamos estudado nos nossos livros de história foi contado por não índios.

Entre nós havia uma estudante do Curso de Dança que orientou a nós e ao motorista sobre a nossa conduta durante a estadia na aldeia e sobre o melhor acesso de chegada à aldeia. Diante de tanta propriedade, na fala da referida aluna, perguntei: “Você é índia?” E logo ela respondeu: “Não!”.

Ao chegarmos no local orientado por ela, preparamo-nos para desembarcar e retirar nossas bagagens. Já estávamos diante da margem do Rio São Francisco, mas ainda não havíamos chegado ao nosso destino, precisávamos fazer um contorno de 40 minutos pelas margens do rio até a aldeia. Logo, a mesma aluna entra em contato com alguém da aldeia que vai nos buscar de barco. Pergunto novamente, mas agora de outra forma: “Você é uma Xokó? E de prontidão ela responde: “Não!”.

**Figura 24** – Viagem para a Aldeia Xokó – Rio São Francisco



Fonte: arquivo pessoal da autora.

**Figura 25** – Viagem para a Aldeia Xokó



Fonte: arquivo pessoal da autora.

Ao chegarmos lá muito cansados e com fome, fomos recebidos por crianças que estavam à beira do rio para nos conduzir até a escola indígena onde ficaríamos hospedados durante o final de semana. Na passagem, encontramos o pajé no caminho, que disse: “Sejam bem-vindos a nossa casa. Fiquem à vontade, mas não esqueçam que por onde estiverem terão sempre olhos

voltados para vocês”. Para um bom entendedor, poucas palavras bastam, e o recado foi dado. Daí combinamos para às 16h uma roda de conversa com o pajé e o cacique da aldeia. Até lá nos organizamos no espaço onde dormiríamos, que eram as salas de aula da escola indígena enquanto aguardávamos o almoço ser preparado.

As refeições foram garantidas através de um valor previamente acordado com mulheres Xokó. Foi um verdadeiro banquete, e aí já começa mais um ensinamento: à medida que elas iam preparando a mesa, alguns estudantes já começam a se servir, e elas perguntam: “Não vão esperar a cacique de vocês e os outros amigos? Vocês podem esperar a gente terminar colocar o alimento para vocês?”.

Uns ficaram constrangidos e outros, irritados, estavam com fome e haviam pagado por aquela refeição, por essa razão sentiam que estavam no direito de comer exatamente naquele momento. Enquanto estava organizando a distribuição dos estudantes nos espaços onde dormiriam, fui chamada por um deles para resolver tal situação. Surge desse instante a primeira tensão. Solicitei que tivessem calma e aguardassem a liberação da mesa. Descobri, a partir desse momento, que alguns dos bolsistas em situação de fome ficam extremamente irritados ou até mesmo agressivos. Provoquei para que pensassem nas pessoas em situação de extrema pobreza, por este sertão e pelas grandes metrópoles do Brasil, sem terem o que comer e sem saber quando iriam comer. Pedi que gravassem aquele momento na memória e que tentassem escrever um pouco sobre o ocorrido e se tinha alguma imagem daquele instante.

A mesa foi liberada, todos se serviram, havia uma fartura de comida, mas, ainda assim, houve pessoas que se serviram sem levar em consideração que ainda haviam outros que se serviriam. A quantidade de alimento posto no prato mal cabia. À medida que iam tentando pegar um bocado do alimento mexendo nos talheres, outra porção ia caindo do prato. Registrei sem que percebessem a cena, porém houve aqueles que, enquanto eu não me servi, não tiveram coragem de se servirem. Solicitei que se servissem e logo em seguida eu faria o mesmo, disse que ficassem tranquilos, porque havia comida para todos nós.

Após a refeição, alguns ajudaram a recolher os pratos e limpar a área, e outros foram de imediato descansar. Como faltava ainda um tempo para que tivéssemos a conversa com o cacique e o pajé, resolvemos tomar um banho no rio. Acompanhados pelas crianças, nos banhamos e aproveitamos o instante que foi de muita ludicidade e aprendizado. Uma criança Xokó perguntou o que estávamos fazendo ali, e uma “pibidiana” respondeu: “Viemos aprender com vocês”. E a criança continuou: “Aprender o quê?”. E a ela responde: “Aprender como

vocês vivem, aprender o que é ser índio, aprender suas danças, a sua cultura”. E sabiamente a menina diz: “Para quê?”. E continua: “Vocês não são Xokó; vocês não vivem como Xokó e não sei para que vocês querem aprender nossas danças, vocês não sabem para que elas servem e nem vão saber dos nossos rituais”.

A pergunta ingênua da criança Xokó veio como flecha certa. Será que estávamos ali como aqueles detentores de um saber a fim de carimbar outros saberes para revestir de um academicismo e relação nenhuma estabelecer com aquele povo? Ou estávamos como turistas curiosos com o pitoresco? O que a menina está a nos dizer é que suas danças não eram representações, mas apresentações de rituais, do sagrado, que sem esse conhecimento não faria o menor sentido para nós. Aprender sobre o modo de vida deles somente seria possível vivendo como eles. E o que imaginavam os “pibidianos” sobre o modo de vida deles?

**Figura 26** – Crianças Xokó brincando com a pibidiana Priscila

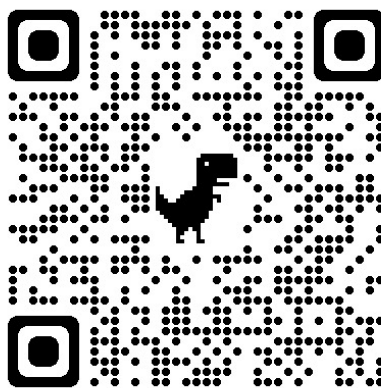


Fonte: arquivo pessoal da autora.

**Foto 27** – Criança Xokó brincando com o pibidiano Rafael Miller<sup>40</sup>



Fonte: arquivo pessoal da autora.



Os povos Xokó foram praticamente dizimados por fazendeiros da região de Caiçara no município de Porta da Folha em Sergipe. Muitos Xokó não aguentaram a perseguição e violência, fugiram pelas margens do rio São Francisco e se juntaram a outros povos – os Cariris-Xokó que estão localizados no município de Colégio em Alagoas. Assim como na maioria das regiões do Brasil, os povos originários vêm sofrendo desde a colonização, e a luta pelo direito as suas terras ainda é uma realidade. Com a ajuda do Frei Enoque, da Fundação Nacional dos Povos Indígenas (Funai), do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (Incra), e da

---

<sup>40</sup> “Pibidianos” e crianças Xokó brincando de arremessar mamonas:  
<https://www.youtube.com/watch?v=H7VyWv-Rlok>.

Antropóloga e professora da UFS (aposentada), Beatriz Gois, os Xokó adquiriram a posse da terra<sup>41</sup>, voltando para a Ilha de São Pedro na região da Caiçara onde estão até hoje.

A Terra Indígena Caiçara/Ilha de São Pedro está localizada no município de Porto da Folha, no semiárido sergipano, inserida na bacia hidrográfica do rio São Francisco e de ocupação tradicional do povo indígena Xokó. Encontra-se homologada pelo Decreto do Governo Federal N. 401 de 24/12/1991, com 4.316 ha, de propriedade pertencente à União, sem pendências na sua situação jurídica de regularização. (SANTOS JÚNIOR, 2017, p. 69)

Sabemos ainda muito pouco sobre os nossos povos originários e sobre os povos Xokó, o desconhecimento por parte dos “pibidianos” era total. Alguns estudantes chegaram a duvidar que eles fossem realmente índios. Krenak, em entrevista dada a Maria Teresa Sierra no México em 1994, nos fala que “quem nos chama de índio, aliás, são os brancos. Cada indígena tem uma identidade muito específica”. Então a ideia de encontrar índios como os que aparecem no livro de história, ou de modo geral com uma única aparência, revela o total desconhecimento desse povo. Outra questão é a ideia de “pureza” de cultura, de etnia. Num mundo globalizado, não reconhecer que estamos todos implicados com o cruzamento e misturas culturais é não levar em consideração a dinâmica cultural e os deslocamentos humanos. Além disso, é estar preso à ideia de cultura enquanto estática – a cultura de tradição como uma cultura imutável e de pureza.

Stuart Hall (2005) fala da tradução como possibilidade de formações de identidade que atravessam e interseccionam as fronteiras naturais de pessoas que foram dispersadas de suas terras, seja por vontade ou por imposição; assim, nesses deslocamentos elas são obrigadas a negociarem com as novas culturas.

Elas carregam os traços das culturas, das tradições, das linguagens e das histórias particulares pelas quais foram marcadas. A diferença é que elas não são e nunca serão *unificadas* no velho sentido, porque elas são, irrevogavelmente, o produto de várias histórias e culturas interconectadas, pertencem a uma e, ao mesmo tempo, a várias “casas”. (HALL, 2005, p. 89)

Na roda de conversa com o pajé Raimundo e com o cacique Bau, escutamos a história de luta e resistência desse povo para poder continuar habitando aquele território e mantendo

---

<sup>41</sup> A outra vida dos Xocó. Boletim pró-índio-SP, n. 14., mai-jun, 1983.

vivas as suas tradições, e eles reconhecem o quanto essas já se traduziram durante a dinâmica da própria vida.

O pajé nos disse que não precisávamos ficar desconfiados, porque, se havia quem pudesse estar desconfiado, seriam eles. Ele falou isso ao perceber os estudantes querendo fazer fotos e gravar a conversa, mas com um certo receio de serem proibidos. E disse ainda: “Quando estamos na terra dos outros e não sabemos o que fazer e se podemos fazer, a gente pergunta” (Fala do pajé Raimundo de etnia Xokó durante a visita dos “pibidianos” e estudantes da UFS a aldeia em 2014, informação verbal).

Falou tanto sobre a atrocidade dos jesuítas, quanto da importância da igreja na pessoa do Frei Enoque, que ajudou a escondê-los em fazendas de amigos que eram contrários à retirada deles de suas terras. Explicou sobre a abertura da aldeia para receber não índios e em especial estudantes da Universidade Federal de Sergipe, pois tem uma imensa gratidão à professora Beatriz Gois, por encontrar, no museu da Língua Portuguesa no Rio de Janeiro, parte da carta que dava a posse da terra ao povo Xokó. Falou também que mais estudantes e pessoas precisavam saber da existência deles, para que pudessem se tornar aliados em prol de um mundo mais igual em direitos, mas que as diferenças fossem respeitadas.

Chamou a nossa atenção para entendermos que a natureza não está fora, mas que natureza é vida. A natureza somos nós, e precisamos ter responsabilidade com o planeta que vamos deixar para as futuras gerações.

**Foto 28** – Roda de conversa com o Pajé Raimundo e cacique Bau



Fonte: arquivo pessoal da autora.

Ao ser questionado por uma estudante se o modo de vida que ele (o pajé Raimundo) tinha hoje, com casa de alvenaria, antena parabólica, água encanada, veículo na porta, fazia ele se sentir índio como os seus pais foram, ou se ele se sentia um branco, fez com que o pajé demonstrasse uma certa fúria e respondesse com outras perguntas:

Para eu ser índio tenho que tirar a roupa? Tenho que morar debaixo do pé de uma árvore passando frio e calor? Tenho que ser alheio às tecnologias e informações? Tenho que aos meus 85 anos andar léguas até o Ouricuri<sup>42</sup> para praticar os nossos rituais? Quem você pensa que somos? Nós somos brasileiros! Temos os mesmos direitos que vocês. Temos o direito de ter uma vida melhor assim como vocês, só não temos uma relação com a natureza assim como a maioria de vocês têm. (Fala do pajé Raimundo de etnia Xokó durante a visita dos “pibidianos” e estudantes da UFS à aldeia em junho de 2014, informação verbal)

“Temos outra coisa diferente de vocês”, disse ele:

Aqui, se um parente tem fome, todos têm fome. Estou dizendo que o que temos partilhamos. Se o alimento falta na casa de um parente, logo a aldeia se organiza para partilhar o alimento. Quando estamos juntos, somos juntos. Alguns de vocês hoje na hora da comida não lembrou dos outros irmãos. Até que ponto vocês estão juntos? Até que ponto vocês são mais evoluídos e humanos? (Fala do pajé Raimundo de etnia Xokó durante a visita dos “pibidianos” e estudantes da UFS a aldeia em 2014, informação verbal)

A experiência de estar naquele território por dois dias foi de muito aprendizado. O pajé e o cacique nos levaram a refletir sobre o nosso compromisso com o outro, com a vida e com a continuidade das vidas no planeta. O cacique Bau fez uma crítica ao modelo da escola indígena que ali estava para alfabetizar aquela população. Falou que a escola estudava com livros de brancos e com professoras não índias e que faz questão de frequentar a escola para saber o que está sendo ensinado e para colaborar com o ensino a partir da própria cultura do seu povo.

---

<sup>42</sup> Ouricuri é um ritual que acontece em um local afastado da aldeia. O ritual acontece em uma mata para a prática dos rituais sagrados do povo Xokó. Essa aldeia, durante o mês de janeiro, se recolhe no Ouricuri para cultivar seus ancestrais e praticar seus cantos e danças. Todos da aldeia deixam suas casas para viver por quase um mês um processo mais intenso de coletividade. Ficam as mulheres separadas dos homens para que a conexão com os ancestrais seja garantida. Houve um tempo que permitiam a entrada do não índio no Ouricuri sendo pesquisador, porém não podia participar dos rituais, mas, por conta de toda exploração e na intenção de manter seus rituais protegidos, essa entrada não é mais permitida.



Disse-nos que sua esposa é a primeira mulher da aldeia a fazer um curso superior, motivo de muito orgulho para a aldeia. Mas falou também sobre a decepção do seu povo ao ir participar da cerimônia de formatura de sua esposa em Pedagogia pela UFS, pois não a deixaram entrar com sua roupa de celebração (ela estava usando um cocar para se comunicar com seus iguais). O cacique disse que o nome universidade não fazia jus ao seu papel e questionou: que universidade é essa que não aceita a diversidade?

Voltamos para a nossa casa com muitos questionamentos, com as vozes daquele povo reverberando sobre os nossos corpos. Passamos a nos aproximar mais dos estudos desenvolvidos sobre essa etnia. Sabia que nossa experiência com aquele povo não permitiria que os “pibidianos” e demais estudantes comemorassem o dia do índio de forma ingênua, pintando crianças e colocando uma pena na cabeça.

Os saberes daquele povo nos convidaram para uma outra relação com o meio ambiente, com o sagrado e com os nossos irmãos. Não imaginávamos que o ato de comer seria algo tão marcante nas nossas relações, pois, após o comentário do cacique, em todos os nossos encontros em que ocorriam partilha do alimento, lembrávamos do ensinamento vivenciado na aldeia, e assim, a conduta dos bolsistas passou a ser outra. Passaram a pensar mais coletivamente, a cuidarem um do outro.

O brincar no rio com as crianças, o aprender com elas sobre a propriedade da argila e a vivência de brincadeiras infantis fizeram com que “pibidianos” reconhecessem a importância da ludicidade no universo infantil, bem como na vida do ser humano.

Alguns estudantes acharam que iam sair dali dominando as danças daquele povo, mas saíram com muito mais aprendizado do que a mera mecanização de gesto, visto que:

A dança é para os índios parte integrante da vida, presente em todos os momentos, assim como o canto. Dançam para plantar, para pescar, para caçar. Há danças para o plantio do milho, para a colheita de mandioca, para os rituais de passagem. Assim nos mantemos conectados com a energia vital, num fluxo não interrompido e preservamos a saúde. (KRENAK, 2015, p. 170)

Nossas investidas por saberes da fresta continuaram. Voltamos em outra oportunidade à aldeia para celebrar o Dia da Terra (dia correspondente a posse da terra), agora podendo acompanhar a celebração e culto ao espírito do pajé Raimundo que havia falecido. A paisagem

havia mudado bastante, vimos um rio muito abaixo do nível. Percebemos lixo e plásticos espalhados pelas margens do rio, marcando a presença de visitantes durante a festa.

**Foto 27** – Festa da terra na aldeia Xokó



Fonte: arquivo pessoal da autora.

**Foto 28** – Festa da terra na aldeia Xokó



Fonte: arquivo pessoal da autora.

### 3.3 Comunidades de terreiro<sup>43</sup>

A minha aproximação com a cultura de terreiro de candomblé favoreceu encontros com povos de santo no espaço da UFS, bem como no terreiro sagrado desses povos. Ao aceitar nos receber para uma visita, Babá Ajagunã, do Ilê Asé Alarokê Babá Ajagunan, solicitou que fôssemos de roupas claras e as mulheres, de saia.

Ao comunicar aos “pibidianos” e aos estudantes que costumavam nos acompanhar nas nossas *andanças* que iríamos passar um dia no Alarokê, alguns manifestaram contentamento tanto quanto curiosidade; outros, um certo receio e outros ainda disseram que não se sentiriam à vontade para frequentar um espaço de candomblé. Falei que nossa ida seria em um dia em que não iria acontecer nenhum rito, iríamos como pesquisadores, como corpos porosos abertos para uma experiência, na intenção de desmistificar tantos preconceitos em relação às culturas afro-brasileiras, porém aqueles que, por questões pessoais não se sentissem preparados ou confortáveis para tal intento, não seriam obrigados a ir, a ida seria uma escolha.

Combinei uma programação com o babalorixá<sup>44</sup> da casa. Pela manhã foi organizada uma fala com o primeiro *egbomi* (filho de santo) da casa, que também é professor de história no Colégio de Aplicação da UFS. Sua fala se deu em torno da diáspora africana, em especial sobre os povos africanos que aqui chegaram, e em seguida tivemos uma fala muito importante do babalorixá, situando os estudantes sobre os princípios fundantes do candomblé. Foi uma fala muito importante. Nós fomos acolhidos com muito cuidado e afeto, talvez por essa razão os estudantes tenham ficado tão à vontade para fazer perguntas.

O babalorixá disse que já havia estudo de tudo, por isso não precisavam ficar com vergonha ou medo de tirar suas dúvidas. Assim, um “pibidiano” toma a iniciativa de fazer a primeira pergunta: “Você vendeu a sua alma para o diabo?”. O babá respondeu:

Esse é o preço que pagamos por uma educação cristã que demoniza nossa prática de fé. Aqui não trabalhamos, nem tampouco falamos em diabo, demônio. Aqui cultuamos nossos orixás, procuramos nos harmonizar com o nosso sagrado e com o sagrado dos nossos irmãos. O sangue faz parte do nosso ritual, mas não vendemos nosso sangue. (Fala do babalorixá Juracy de Oxanguã durante a nossa visita ao Alarokê em setembro de 2015, informação verbal)

<sup>43</sup> Atendendo à solicitação feita pelo babalorixá Juracy Júnior, não será divulgada nessa sessão nenhuma foto da nossa visita ao terreiro em respeito ao espaço sagrado.

<sup>44</sup> Babalorixá é o responsável pela casa de candomblé. É sacerdote responsável pelos rituais dos orixás.

E perguntou: “Caso você seja católico, você crê no corpo e sangue de Jesus, então na hora que o padre consagra o pão e vinho, e você comunga do corpo e sangue de Jesus, você está fazendo um ato canibal?”. E continuou:

Sei que pareci um grosseiro e desmerecedor do credo de algum de vocês, mas essa não é a minha intenção. A ideia é de que precisamos refletir sobre determinadas coisas, até porque vocês têm acesso à informação e ao conhecimento. Entendo que são séculos de uma educação religiosa que colabora para docilidade e servidão em nome de Deus. (Fala do babalorixá Juracy de Oxanguiã durante a nossa visita ao Alarokê em setembro de 2015, informação verbal)

Ficamos em silêncio por um tempo, e o babá se encarregou de quebrar o gelo, pedindo para que continuassem perguntando. Daí surgiram mais perguntas: “Por onde começa a incorporação? Pelos pés ou pela cabeça? O que é a incorporação? Ela é sempre verdadeira ou você já percebeu alguma encenação?”.

O babá achou as perguntas interessantes e disse:

Esse é um assunto complexo, mas temos caminhos para tentar responder. Costumamos dizer que nossa cabeça é pertencente a um determinado orixá ou mais de um orixá. Talvez por isso sua pergunta em achar que a incorporação pode começar pela cabeça. Não fragmentamos o nosso corpo. A incorporação é de corpo inteiro. Tiramos o nosso calçado para sentir a vibração do chão, a energia brota do chão, para sentir o asé que acontece por meio de uma série de coisas: o canto, a dança, o toque, as palmas, o alimento... A incorporação é um estado de consciência alterado. Quanto à encenação, tem gente que se presta para muita coisa, e encenar uma incorporação é uma delas, mas um babalorixá atento e experiente percebe e, ao perceber, normalmente leva a pessoa até o quarto de santo e conversa com ela (Fala do babalorixá Juracy de Oxanguiã durante a nossa visita ao Alarokê em setembro de 2015, informação verbal).

Aos poucos o clima de relaxamento foi estabelecido, e as perguntas/conversas foram fluindo. Aqueles que estavam mais receosos foram se sentindo mais tranquilos e arriscaram a fazer perguntas também.

Terminado esse momento, os filhos e filhas da casa ofereceram um almoço. Como não sabíamos que íamos ser presenteados, levamos o nosso alimento e juntamos com o que estavam nos servindo. Sentamos todos a uma grande mesa e gargalhamos entre uma travessura e outra.

Em seguida, fizemos uma caminhada passando pela frente dos assentamentos dos orixás, andamos pela mata, pelo assentamento de Caboclo. O babalorixá ia explicando sobre as árvores que ali estavam, algumas delas são sagradas nos rituais. Foi interessante observar a leveza daqueles corpos habitando aquele território num contínuo jogo de perguntas e respostas, assim como no jogo da capoeira.

Finalizamos a nossa atividade com o babá contando alguns mitos dos orixás e nos ensinando algumas danças. Chamou a nossa atenção para riqueza que era a cultura afro-brasileira, e que a arte não deveria se dar no campo da representação, pois ela é apresentação, e por isso precisaríamos ter conhecimento e responsabilidade com o que vamos apresentar. Enfatizou ainda que, muito mais do que fazer danças de orixás para colocar nos palcos, os mitos africanos apresentam-se como possibilidades amplas de criações artísticas. E nos perguntou:

Vocês já sentiram vontade de coreografar uma missa? E por que sempre tentam coreografar os nossos rituais; as danças dos orixás, muitas vezes, de forma apressada e equivocada? Por que o nosso sagrado tem que ir ao palco como entretenimento e produto exótico para turista consumir? Pergunto essas coisas não com a de que vocês me respondam, mas que vocês levem como reflexão. Que reflitam sobre o fazer artístico de vocês. As histórias precisam ser várias, porque somos vários. Não podemos continuar contando as nossas crianças uma única história, a história do colonizador, a história da supremacia eurocêntrica, mas precisamos tomar cuidado ao cumprir a lei, na escola, para não contarmos a história do outro com valores da história do branco, do cristianismo; para não contarmos a história do outro como folclorizada e equivocada por total desconhecimento; para não trazer a história de África, que é um continente, como se fosse um país único. Para não contar a história do povo vindo de África na ótica da pena. Lembrar e dramatizar negros sendo sequestrados e chicoteados não faz sentido, é pequeno e atroz. Precisamos ampliar o conhecimento. (Fala do babalorixá Juracy de Oxanguiã durante a nossa visita ao Alarokê em setembro de 2015, informação verbal)

A fala do babá é extremamente oportuna em todos os sentidos, ou seja, ela é de uma complexidade que nos emaranha nas teias das tessituras humanas, das interligações de campos de conhecimento para se pensar no fazer artístico e, sobretudo, do compromisso e responsabilidade ético e estético ao nos propor em querer contar a história do outro.

A nigeriana Chimamanda Ngozi Adichie, em seu livro “O perigo de uma história única”, narra sua experiência nos Estados Unidos quando foi estudar naquele país, dizendo que já estava condenada ao sentimento de piedade expresso por sua colega de quarto.

O que me impressionou foi: ela já sentia pena de mim antes de me conhecer. Sua postura preestabelecida em relação a mim como africana, era uma espécie de pena condescendente e bem-intencionada. Minha colega de quarto tinha uma história única da África. (ADICHIE, 2019, p. 17)

No retorno para as nossas casas, os estudantes tentavam encontrar semelhanças entre a cultura indígena e a do povo de candomblé e perceberam a relação que estes têm com a natureza e o respeito e culto aos ancestrais. Ficaram refletindo sobre as perguntas feitas pelo babalorixá com relação à apropriação dos saberes do povo de santo enquanto um produto artístico estereotipado, equivocado e irresponsável.

Uma “pibidiana” que ficou quase em silêncio durante toda a nossa estadia no Alarokê, durante o nosso retorno no micro-ônibus da UFS, disse:

Estou em ebulição, tudo está fervendo dentro de mim. Não sei o que vou fazer com tudo vi, ouvi e nem sei se aprendi. Só sei que já não sou mais a mesma. Estou com vergonha de tudo já me contaram, tudo o que me ensinaram. Eu não ia vir para o terreiro, estava com medo. Estava com medo de estar atentando contra Deus. Minha família não sabe que eu estive aqui. Tudo está doendo dentro de mim, mas como eu estou feliz! Estou feliz pela coragem de enfrentar o medo e de me permitir conhecer o desconhecido. Sou uma mulher preta moldada na cultura dos brancos, fui educada para ter medo dos pretos e para ser aceita pelos brancos falando suave, vestindo tons mais neutros e discretos. Vou precisar de terapia! (Depoimento de Aline ao retornar do Alarokê, em 2015, informação verbal)

Em seguida, o motorista da van também diz:

Achei tudo muito importante. Eu saí da UFS desdenhando do lugar que estávamos vindo. Meus colegas ainda brincaram dizendo para eu tomar cuidado para não pegar... e baixar um caboclo em mim. Foi programado para deixar vocês e buscá-los agora no final da tarde. Ainda bem que não fui embora, ia deixar de saber e aprender tudo que ouvi. (Depoimento de Antônio, motorista da UFS que nos acompanhou durante a nossa estadia no Alarokê em 2015, informação verbal)

A ideia de pisar territórios estigmatizados, desmerecidos, violentados abriu outras perspectivas para os “pibidianos”, sobretudo do ponto de vista ético e estético, pois os processos de criações passaram a ser alimentados também por esses saberes. Os corpos-territórios ou os territórios-corpos, ao habitar a aldeia, o terreiro, as ruas, vielas, praças, por meio da reflexão e

da criticidade, “emerge como horizonte disponível para múltiplas e inacabadas invenções”. (RUFINO, 2019. 38).

### 3.4 O Museu da Gente Sergipana

O Museu da Gente Sergipana foi um dos chãos, terreiros, território terreno bastante riscado por nós “pibidianos”. Localizado em Aracaju e inaugurado no ano de 2011, esse museu traz a cultura e a identidade do povo sergipano de forma interativa, cercado de recursos de multimídia, com a missão de promover ações que valorizem a diversidade do patrimônio artístico-cultural, material e imaterial, assegurando o seu fortalecimento e disseminação. A concepção artística do projeto é de Marcello Dantas, o mesmo que fez a do Museu da Língua Portuguesa, cidade de São Paulo.

A visita a esse museu é gratuita, e o acesso é fácil, no entanto, nenhum bolsista havia visitado o referido museu, e muitos nunca havia visitado algum outro!

Como o museu apresentava uma vasta programação cultural, a ideia era de um museu vivo, ou seja, além das peças, das mídias, faziam parte da programação a presença de mestres da cultura popular, de peças teatrais e de dança, shows com cantores sergipanos e cortejos com grupos da cultura popular. Vendo uma dessas programações, marquei com os “pibidianos” para visitarmos o museu e participarmos da vivência do Samba de Coco<sup>45</sup> do Mestre Diô, da comunidade do Mosqueiro em Aracaju.

Foi uma tarde incrível. Os olhos dos bolsistas brilhavam iguais ao de uma criança quando vai ao parque de diversão. O museu apresenta elementos da cultura sergipana de forma muito interativa, fazendo com que o visitante se sinta ativo na exposição; a observação do espaço é participativa. Há um local do museu que é um passeio de barco pela fauna e flora do estado sergipano em que nos sentimos nesses ambientes/biomas. E passar/passear por esses territórios despertou o desejo em alguns de poder de fato habitá-los.

Como chegamos antes para aproveitar e conhecer os espaços do museu, fomos mergulhando em cada instalação, dançando, cantando, lendo, criando versos e rimas, negociando com o feirante, até ser anunciado o início da apresentação do Samba de Coco.

---

<sup>45</sup> *Link* da reportagem do Samba de Coco do Mosqueiro: [https://www.youtube.com/watch?v=q0yAwKID\\_WE](https://www.youtube.com/watch?v=q0yAwKID_WE). <https://www.youtube.com/watch?v=R2kzirzfAko>.

Juntamo-nos ao grupo e ao público. Atentos, os “pibidianos” arriscam a Pisada do Coco, e o mestre, sempre dialogando com o público, ia explicando a dança, o que ia acontecer: “Olhem como fazemos, e depois vocês podem entrar na roda para sambar com a gente também!”.

Pronto! Convite feito, festa garantida. O mestre Diô é um dos poucos mestres que permite que o público dance junto com o grupo. Ele disse que não gosta de fardar o grupo, para que o povo se sinta pertencente ao samba. Apenas coloca uma camisa com o nome do grupo para facilitar a identificação deles em participação de eventos e festivais. Ele acha que a farda exclui quem não é de dentro, e criar um figurino não representa quem eles são, porque eles dançam com a roupa que têm, dançam para brincar, pelo prazer de dançar.

A celebração em festas populares vai além da mera diversão. Ela é lugar e tempo de comunhão, de tensões, negociações. É terreiro de expressões. É suspensão do cotidiano. É reinvenção do instante, do acontecimento. Ela é ação. Foi assim que vi “pibidianos” naquela roda de samba, em um estado de entrega, de fruição, de brincadeira, em que as amarras, limitações e o preconceito com as manifestações populares cederam lugar para o festar.

A festa (celebração, fricção, diversão, evento, espetáculo, brincadeira, investimento, exaltação, trabalho filantrópico e econômico), uma das manifestações das culturas dos povos, é tempo e espaço para expressão, rebeldia, devoção, manifestação, reivindicação, oração etc. Entremeada por componentes das várias esferas da vida humana, que se imbricam, a vivência da festa – *o festar* – revela-se como ação [...] dinamizando a vida humana. (ROSA, 2002, p. 13)

É nesse clima de festa e, portanto, de vida, de troca de saberes, que conheço Marcelo Rangel, o diretor de evento do museu. Ele fala da sua felicidade em ver aqueles jovens envolvidos e entregues à experiência proporcionada no e pelo museu. A partir daí as nossas visitas passaram a ser constantes, o que favoreceu uma parceria com o museu.

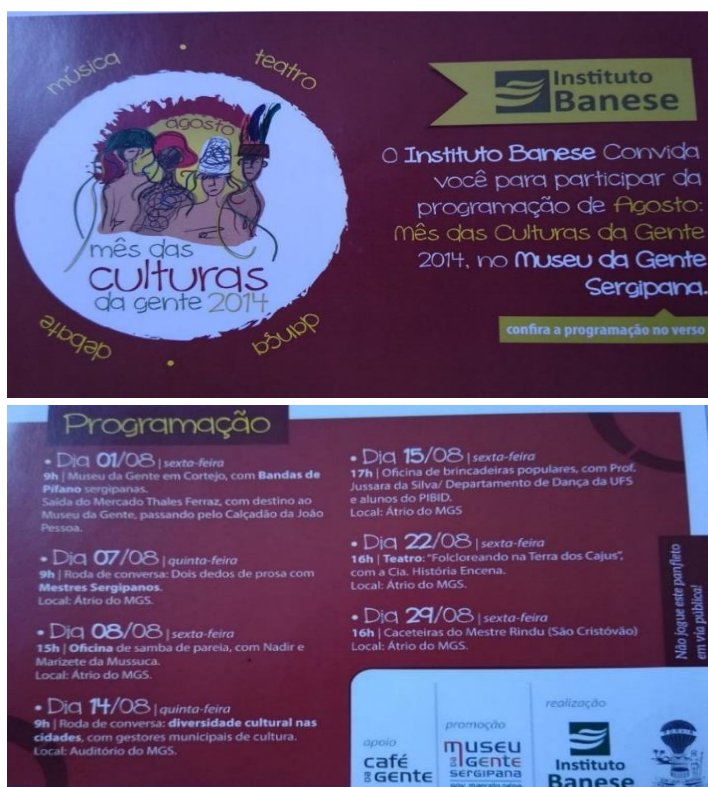
Fui procurada por Marcelo para falar de sua preocupação em realizar um cortejo com bandas de pífanos do estado de Sergipe e não ter público para acompanhar esse cortejo. Falei que levaria os bolsistas do Pibid e estenderia o convite a outros estudantes do curso. Conversei sobre o evento com Mestre Lucas, professor de Educação Física do Instituto Federal de Sergipe e mestre de Capoeira, sobre o evento, logo ele se mostrou interessado e trouxe dois ônibus da instituição com estudantes.



Foi um encontro potente, estudantes de Ensino Médio e de curso superior compartilharam de uma mesma experiência, que é a de festejar na e com a cultura popular. A presença desses estudantes, acompanhando as bandas cortando o centro da cidade de Aracaju, causou euforia por onde iam passando, e afetos foram se constituindo. Ao chegar ao museu, outros estudantes estavam no espaço, eram estudantes do Ensino Fundamental<sup>46</sup> de uma escola pública que logo se juntaram na ação.

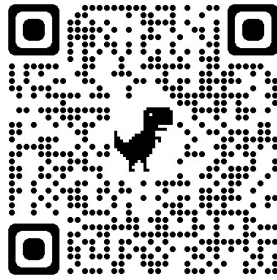
Nossas aproximações com o museu foram se estreitando. O Pibid Dança foi convidado para fazer parte da programação do mês do folclore. A partir da criação de uma cena de dança desenvolvida no componente dança, jogos infantis e ludicidade, levamos ao museu à referida cena e a partir dela abrimos para a experiência/vivência com as brincadeiras populares. Os estudantes estavam inseguros, sentiram medo de rejeição por parte do público, ficaram com o receio de não ter público (já que na maioria das vezes nós éramos o público) e de o público não querer participar das atividades.

**Figura 31** – Panfleto de divulgação do Museu da Gente Sergipana



Fonte: Museu da Gente Sergipana.

<sup>46</sup> Link do cortejo das bandas de pífano e interação de “pibidianos” com estudantes do Ensino Fundamental no Museu da Gente Sergipana: <https://www.youtube.com/watch?v=nhCK1XCw86k>.



Como dito anteriormente, era comum outros estudantes do Curso de Dança e de Teatro acompanharem nossas ações, então estavam eles lá disponíveis para a imersão do que seria proposto, mas também foram chegando outros visitantes, como crianças com faixas etárias diversas, adolescentes e os adultos estudantes e acompanhantes das crianças, estavam todos querendo participar. Veio a dúvida: como juntar esse povo, com diferentes idades e organização motora? Logo eles se organizaram em grupos e propuseram várias ações, ao mesmo tempo em que as pessoas iam experimentando de acordo com seus desejos.

Lembro-me do nosso desespero ao ver tanta gente de diferentes idades. Ficamos sem saber se seguiríamos o que planejamos ou se faríamos outra coisa. Corremos para a professora Jussara e ficamos esperando a resposta, a ordem, o comando, e ela nos devolve com mais perguntas. Senti uma raiva de você! Cheguei a dizer a uma colega: “ela quer nos matar”, mas com calma você foi convidando o público para fazermos uma grande roda<sup>47</sup>, e aos poucos as coisas foram acontecendo, e fomos assumindo o protagonismo de nossas ações. (Entrevista realizada com Paloma em abril de 2021, informação verbal)

---

<sup>47</sup> *Link* de uma das nossas atividades desenvolvidas no Museu da Gente Sergipana <https://www.youtube.com/watch?v=FhL-ATxww8w&t=61s>.

**Figura 32** – Ações do Pibid/Dança desenvolvidas do Museu da Gente Sergipana



Fonte: arquivo pessoal da autora.

**Figura 33** – Ações do Pibid/Dança desenvolvidas do Museu da Gente Sergipana



Fonte: arquivo pessoal da autora.

**Figura 34** – Ações do Pibid/Dança desenvolvidas do Museu da Gente Sergipana



Fonte: arquivo pessoal da autora.

Daí em diante, outras ações foram desenvolvidas: Oficina de Danças Sergipanas; outra vivência com brinquedos e brincadeiras populares; liberação do espaço do museu para o Curso de Dança desenvolver eventos acadêmicos; inclusive, essa parceria resultou na criação de bolsas para estágio tanto para alunos do Curso de Dança, como para estudantes do Curso de Teatro, porque até então somente havia bolsas de estágio para alunos do Curso de Museologia.

A ideia de um museu vivo, dinâmico, interativo se fortalece com a presença desses outros campos de conhecimento inseridos no Museu da Gente Sergipana; porém, como acontece em tantos outros lugares, a descontinuidade de políticas culturais, a mudança de gestores muito mais comprometidos com a política partidária do que com as políticas públicas, sobretudo as culturais, fizera com que o museu retrocedesse a um lugar de contemplação e visitação.

De todo modo, a nossa experiência de parceria com o museu foi bastante significativa para o subprojeto de Dança. A experiência da docência também ocorreu nesse território. Mesmo não estando no espaço formal de educação, eram alunos da Educação Básica que predominavam como público. O contato dos grupos da cultura popular sergipana no museu nos levou a

desbravar outros espaços. Habitamos outras comunidades a partir do encontro com esses grupos, tornando-se parceiros de nossas ações e vice-versa.

As manifestações populares brasileiras, em seus diferentes contextos ambientais e sociais, nos impulsionaram a vivenciá-las enquanto possibilidade de jogo, de encontro com ancestralidades, de caminhos com descobertas físicas/sensitivas/simbólicas, de equilibrar a supremacia do sentido da visão dando potências aos outros sentidos, em especial o da escuta, a habitar e coabitar os corpos-territórios de cada um de nós envolvidos/comprometidos com o Pibid/Dança.

Por isso nos arriscamos a pisar/dançar/desenhar/riscar outros chãos/aldeias/terrenos/terreiros enquanto potência da rua, potência de fora, potência de fora da porteira dos saberes acadêmicos para, numa relação de diálogo com esses saberes, nos potencializar da porteira para dentro da universidade e da porteira de nossas próprias histórias de vida, de nossas existencialidades, em que, no cruzo desses saberes, trançamos metodologias de formação pessoal e profissional a partir de processos criativos que permitissem um encontro desses vários lugares, histórias e danças, para não correremos o risco de continuar perpetuando uma história única, em lugar onde normalmente não cabem todos.

## 4 SABERES E PRÁTICAS COLABORATIVAS NO PIBID DANÇA: PISANDO NO CHÃO DA ESCOLA

Pisar no chão da escola parece ser a última etapa da ação desenvolvida por nós do Pibid dança/UFS; porém, apesar da organização textual assim se apresentar, a circularidade, a espiral, era o nosso caminho. Entre experimentações artísticas, formação dentro e fora da universidade e ações pedagógicas, a escola estava como o nosso chão de atuação<sup>48</sup> artístico-pedagógico.

### 4.1 Abrindo os trabalhos: tateando nas incertezas

Durante nosso momento de preparação/formação para o início das atividades na escola, a dúvida era a nossa grande companheira. Fazíamos diversas perguntas: será que a escola se interessará por um trabalho com dança? Quem serão os estudantes que farão aulas de Dança? Quais danças eles conhecem e por quais se interessam? Teremos realmente estudantes interessados por aulas de Dança? De que forma a dança vai entrar na escola? Por meio do componente Arte ou Educação Física? Ou será que vai ser uma atividade extracurricular?

A ansiedade associada ao medo também foi uma constante entre as pessoas “pibidianas”. Ao mesmo tempo em que ficavam ansiosas para as ações iniciarem na escola, o medo as atormentava, pois, como colocado anteriormente, as questões eram muitas, e, sem sombra de dúvida, as prováveis respostas apareceriam somente no momento em que estivéssemos em contato com os estudantes.

Dessa forma, tínhamos balizamentos que orientavam a organização pedagógica das nossas ações, bem como tínhamos consciência da flexibilização do planejamento diante da realidade. Assim, a escolha em trabalharmos com as culturas populares foi de fato uma escolha minha, mas a essa altura já encontrava alguns “pibidianos” que simpatizavam com a proposta. Digo isso por encontrar, entre alguns deles, resistência com as culturas populares, sobretudo as culturas locais.

A ideia foi levar proposições e provocações a partir de danças e manifestações populares brasileiras, mas, sobretudo, de danças que conferissem sentidos aos corpos dançantes, levando

---

<sup>48</sup> A letra a em maiúsculo é com o propósito de salientar a nossa presença no espaço da escola enquanto um ato de provocar ações tanto em nossos próprios modos de habitar este espaço, como nos corpos da comunidade escolar, e em especial nas pessoas estudantes que se disponibilizavam em estado de presença nas proposições que levávamos.

em consideração que essas danças e manifestações são tradições em processos de mudança a todo tempo. Assim, a noção de tradição foi revisitada por nós a partir dos estudos culturais.

Ainda circulava entre “pibidianos” a ideia de cultura popular como algo inferior, ou uma ideia romantizada de pureza, ingenuidade, e de uma tradição fixa, ou, o que é pior, a ideia de fazer um trabalho de lapidar as técnicas das danças populares a partir de técnicas que se legitimaram como esteticamente superiores.

Entender o contexto do surgimento do termo cultura popular se fez urgente, uma vez que era entendido por alguns “pibidianos” exatamente na perspectiva de seu surgimento enquanto um jogo político, como algo ilegítimo, demarcado pelas diferenças entre cultura letrada e não letrada. Para Nestor Canclini (2000, p. 208), “o povo interessa como legitimador da hegemonia burguesa, mas incomoda como lugar do inculto por tudo aquilo que lhe falta”.

E na reflexão dessa falta, encontramos em Boaventura Sousa Santos o que ele vai nomear de sociologia das ausências e sociologia das emergências juntamente com o trabalho de tradução, uma razão cosmopolita – razão descentrada, deslocada enquanto alternativa à razão indolente – forjada pelas revoluções industriais, pelo desenvolvimento do capitalismo, pelos processos colonizadores e imperialistas, marcada pela globalização e pela consolidação do Estado Liberal europeu e norte-americano enquanto conhecimento hegemônico tanto filosófico quanto científico. “Esta alternativa baseia-as na ideia de que a justiça social global não é possível sem uma justiça cognitiva global” (SOUZA SANTOS, 2002, p. 273)

Para ele, a sociologia das ausências é uma investida em demonstrar que o que não existe é uma “alternativa não-credível ao que existe” (SOUZA, SANTOS, 2002), e essa não existência é manifestação de uma monocultura racional; assim, a reflexão levantada pelo autor baseia-se em cinco lógicas/modos de produção da não existência, a saber: a monocultura do saber e do rigor do saber enquanto verdades únicas de ciência e estética; dessa forma, aquilo que não é reconhecido por essa monocultura “assume a forma de ignorância ou incultura” (SOUZA SANTOS, 2002, p. 247); a lógica da monocultura do tempo linear formulado a partir da ideia de revolução, progresso, desenvolvimento, modernização, crescimento, globalização, como sentidos e direções únicos na história, assim, o que foge a esse modelo é nomeado de primitivo, tradicional, o pré-moderno, o simples, o obsoleto, o subdesenvolvido.

A lógica da classificação social é a terceira lógica, em que se naturalizam as diferenças a partir da hierarquização da população. A lógica dessa não-existência para Souza Santos (2002, p. 248) “é produzida sob a forma de inferioridade insuperável porque natural. Quem é inferior,

porque é insuperavelmente inferior, não pode ser uma alternativa credível a quem é superior”. Por consequência, a quarta lógica da inexistência é a lógica da escala dominante. Na modernidade essa lógica se apresenta enquanto escala dominante sob o princípio de universal e global. A não existência nessa lógica é produzida sob a forma do particular e local, apresentando-se como rivais das entidades ou realidades universais.

E, por fim, a lógica produtivista assentada na monocultura da produtividade capitalista. Essa lógica se aplica tanto à natureza como ao trabalho. O objetivo racional dessa lógica é crescimento econômico. Para tanto, a natureza deve ser extremamente fértil, e o trabalho, maximizado para a lucratividade. A “não existência é produzida sobre a forma do improdutivo que, aplicada à natureza, é esterilidade e, aplicada ao trabalho, é preguiça ou desqualificação profissional” (SOUZA SANTOS, 2002, p. 248).

Em síntese, Souza Santos vai nos dizer que as principais formas de não-existência legitimadas pelo projeto da modernidade, logo o da globalização, são: “o ignorante, o residual, o inferior, o local e o improdutivo” (SOUZA SANTOS, 2002, p. 249).

Considerando que a escolha em trabalhar com as culturas populares foi o nosso primeiro impulso nas ações desenvolvidas pelo Pibid Dança da UFS, entender a complexidade do surgimento da própria terminologia era necessário para entender inclusive a tentativa de negação e não legitimação desses saberes enquanto alternativas contra-hegemônicas ao modelo universalizante e totalizante.

Para tanto, a resistência, o inconformismo a esta descredibilidade da inexistência possibilita que a sociologia das ausências cunhada por Souza Santos não permaneça uma sociologia da ausência. Para tanto, ele propõe a ecologia dos saberes como saberes outros que operam enquanto credíveis em outros contextos e práticas sociais.

O meu desafio era grande: provocar as pessoas “pibidianas” a entenderem os processos pelos quais passamos diante do advento da modernidade; potenciá-los a resistir e a recusar qualquer lógica de dominação, de inferiorização e de negação de existencialidades diferentes; provocá-los a experimentar outros modos estéticos que não somente os universalizantes, para daí estabelecermos zonas de contatos com as pessoas estudantes da escola em que atuaríamos como mediadores de uma prática artístico-pedagógica na perspectiva da experimentação com o novo. O novo não como algo inédito, nunca vivenciado. O novo a partir do que já conhecemos, olhando o passado para vivermos outras presentidades. Para Homi Bhabha, “a novidade emerge porque nós temos uma experiência no passado. E é por isso que nós conseguimos entender que



essa é outra estrada, outra rota, outra tangente, outro ângulo” (Entrevista com Homi Bhabha, concedida ao curador Luiz Pérez-Oramas, durante a trigésima Bienal de São Paulo, nos dias 6 e 7 de novembro de 2012, informação verbal).

Ainda para Bhabha, sustentado na descrição de tradução de Walter Benjamin, ele nos diz que precisamos estar imersos em uma anterioridade, em algum elemento de serialidade, para que a iminência aconteça e sua contingência seja reconhecida, como uma tangente que toca um círculo em um ponto e somente com um leve roçar, com um toque, para então as duas coisas poderem continuar se afastando, tomando seus próprios caminhos e continuar para a liberdade do fluxo linguístico, mas podemos dizer fluxo político, ou fluxo cultural.

É nesse momento do toque, do encontro, que alguma coisa é produzida fora dos sistemas, das ideias, das coisas, das cores, fora das formas, fora dos gestos e movimentos, da universalização.

O nosso movimento não era de investir no fortalecimento da ideia de identidade nacionalista, plenamente unificada, completa, segura, mas do reconhecimento das zonas fronteiriças que a própria globalização proporcionou, colocando-nos diante de sistemas complexos e múltiplos de representações sociais e de significações, em que somos “confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis, com cada uma das quais poderíamos nos identificar – ao menos temporariamente” (STUART HALL, 2005, p. 13).

O tatear aqui colocado como incertezas para a abertura dos trabalhos se apresenta não como falta de rumo, mas como rumos possíveis, rumos que se cruzam, se chocam, se conectam, se confrontam, subvertem, criam tensões, para vivermos outras histórias a partir das histórias silenciadas, violentadas e negadas.

Como a flecha certa de Oxossi, a encruzilhada se apresentou como possibilidade teórico-metodológica assentada nos saberes diversos, ambivalentes e inacabados dos conhecimentos praticados no mundo. Assim, praticar o cruzo se mostrou como um ato de transgredir a travessia das infinitudes de saberes que compõem os cotidianos (SIMAS; RUFINO, 2018).

Para tanto, a escolha em partir para a ação na escola, através das culturas populares, foi por acreditar que esta carrega em si saberes e fazeres credíveis, porém consciente de que a própria terminologia assenta em relações de poder. Com isso, romper com a ideia romantizada de saberes que se concretizam nos modos de fazeres foi o primeiro passo para que as pessoas

“pibidianas” entendessem que esses saberes são representações sociais com significados diversos.

Aspecto de extrema relevância para o desenvolvimento de nossas ações na escola era o de que não tínhamos a detenção do saber e que não iríamos à escola com os nossos saberes acadêmicos para legitimar os saberes constituídos pelo povo, e não entendíamos que o nosso modo de fazer era o que faria das culturas populares um produto artístico, pois entendíamos as danças especificamente por ser o nosso foco maior de pesquisa, como manifestações artísticas de culturas plurais, de culturas da diferença e, a partir delas, encontrávamos sentidos que revisitávamos para a vivência de novos sentidos, por meio da pesquisa de movimento, dos laboratórios de experimentações, para criação de novas poéticas, de novas criações artísticas.

#### 4.2 Quem pisa em terras alheias pisa no chão devagar: a escola é uma conhecida nossa?

O título desse subtópico vem inspirado em uma canção de capoeira do Mestre Suassuna (1984), que diz assim:

*Eu sou um menino  
Minha mãe soube me educar  
Quem pisa em terras alheias  
Pisa no chão devagar*

Enquanto capoeirista, fui educada a pisar o chão devagar, aguçando a observação, a escuta, e, sobretudo, a entender e respeitar as regras<sup>49</sup>, a educação e os modos de conviver nos ambientes capoeirísticos que visitávamos.

Trazendo essa vivência para pensarmos no acesso à escola que selecionamos para o desenvolvimento do Pibid, pisar o chão devagar se apresentou como uma metáfora para aguçar a nossa observação sobre a cultura local, a cultura das juventudes e a cultura escolar.

---

<sup>49</sup> Respeitar as regras ou normas dos lugares que visitávamos poderia ser entendido numa lógica do sistema capitalista, ou seja, a criança que respeita as regras do jogo sem entender e refletir sobre elas, aceita passivamente as regras de dominação do capitalismo. No entanto, no nosso convívio com a capoeira, pisar o chão devagar significava observar o ambiente que poderíamos ou não habitar, pois, se as regras, a educação e modo de relações fossem tão divergentes a ponto de ferir a nossa condição humana, o não habitar, o se retirar era a melhor estratégia.

Com isso, a ideia era de uma relação de contatos mais afetuosa em que, numa ação dialógica, negociáramos os nossos desejos de proposições dançantes e os desejos das pessoas estudantes.

Porém, pisar no chão devagar para “pibidianas” e “pibidianos” dizia respeito também ao medo da escola, logo, da docência. Esse medo da docência é comum em pessoas em processo de formação inicial, mas também em pessoas que já atuam há um certo tempo e se encontram em situação de desrespeito e violência na prática da docência.

É com intenção de fortalecer a licenciatura, de manter estudantes das licenciaturas em seus cursos, diminuindo o número de evasão e de amenizar o medo da docência, que o Pibid se faz relevante por proporcionar o quanto antes esse contato entre estudantes das universidades e estudantes da Educação Básica.

Esse contato entre estudantes em formação para a docência e estudantes da Educação Básica, minimiza o medo dos professores iniciantes de enfrentar a sala de aula (SARTORI, 2011). Ainda de acordo com o autor, o Pibid tem essa prática importante de fazer da escola um espaço promissor de desenvolvimento múltiplo entre professor e aluno.

Sabendo que uma pessoa em processo de formação inicial para a docência viveu aproximadamente 14 anos de sua vida no espaço da escola, o que faz essa pessoa ter medo dela? Nesse caso, o lugar habitado/vivido por essa pessoa ainda se apresenta como uma terra alheia? Será que viver 14 anos na escola garante que a conheçamos, ou o fato de conhecermos é o que nos faz ter medo dela? E tendo esse medo declarado, por que escolher a docência como formação?

Além de todos os questionamentos sobre o para quê, o quê e como se educa, outros questionamentos eram levantados pelos “pibidianos”: será que temos competência para ensinar? Será que ensinamos algo a alguém? Será que estudantes vão se interessar por nossas aulas? E será que vão nos aceitar e nos respeitar enquanto professoras e professores em formação?

Mesmo sabendo que estariam acompanhados pela supervisora e por mim enquanto coordenadora, a insegurança era grande por parte das pessoas “pibidianas”, mas o desejo de iniciar os trabalhos também era instigante.

Levando em consideração o medo, a insegurança e o desejo de propor aulas, eu e a professora supervisora da escola subdividimos o grupo mesclando estudantes “pibidianos”

com mais experiência com os que ainda estavam no início do curso e não tinham nenhuma vivência com a dança, como estratégia de aprendizado e de encorajamento daquelas pessoas que se encontravam ainda bem inseguras para o início da docência.

O Pibid, diferentemente dos estágios supervisionados que acontecem mais no final do curso, permitia qualquer estudante participar, independentemente do período em que se encontrava. Hoje, com a vigência da Residência Pedagógica (RP) desde 2018, o Pibid destina-se exclusivamente a estudantes do primeiro ao quarto períodos, ficando os últimos períodos destinados à RP. Outra diferença que enfrentamos no Pibid foi a falta de possibilidade de fazermos o campo de observação da prática da dança na escola, pois não existia de forma regular.

Assim, o Pibid inaugura, no Colégio Estadual Professora Zizinha Guimarães, o ensino de Dança. Com isso não estamos dizendo que ela nunca se fez presente no chão dessa escola, mas, como já problematizado por Isabel Marques, aparece de forma esporádica para atender a uma demanda específica e, normalmente, ao calendário de eventos.

Como já foi dito no primeiro capítulo, ao ser convidada para criar um projeto de dança para fazer parte do projeto institucional do Pibid da UFS, eu não sabia do que se tratava, e o conhecimento era muito superficial no momento em que decidi fazer parte. Aos poucos fui me inteirando do funcionamento, do papel de cada participante no projeto (coordenador de área, supervisor, ID) e dos desafios por meio de acesso aos documentos oficiais e das reuniões com coordenadores de área e com a coordenadora institucional.

No entanto, assumo que cometi o equívoco de colocar “pibidianas” e “pibidianos” para assumirem a docência, ainda que orientados e supervisionadas, pois, de acordo com o documento, a participação deles na escola se daria exclusivamente a partir da colaboração nos planejamentos de ensino, na construção do projeto político-pedagógico, no apoio ao desenvolvimento de práticas de laboratórios, de práticas de inovação tecnológica e de práticas criativas.

Como acompanhar e colaborar com os trabalhos de organização pedagógica em dança se esta não existia na escola? Como acompanhar a organização do trabalho pedagógica em Arte se nenhum dos professores se interessou em participar do projeto? Como ter acesso ao projeto político-pedagógico se não tínhamos acesso à secretaria, à coordenação pedagógica e dificilmente encontrávamos a equipe diretiva da escola?

O coordenador pedagógico do Colégio Zizinha Guimarães, apesar de aceitar o projeto Pibid Dança, quase não se envolveu com este, e não chegamos a conhecer a direção da escola, ou seja, a professora de Educação Física Suzanah não recebia apoio para, juntamente com “pibidianos”, desenvolver o projeto.

Para o desenvolvimento deste projeto, o primeiro impasse foi decidir se as aulas aconteceriam no mesmo turno ou em contraturno, sendo decido pela escola que aconteceria em contraturno, enquanto uma atividade extracurricular. Entretanto, poderia em um dado momento ser trabalhada no componente de Educação Física, quando o bloco de conteúdo destinado à dança fosse desenvolvido.

O segundo impasse era definir o local das aulas. No pátio não poderia acontecer, pois atrapalharia as aulas dos demais componentes. Apesar de ter sala de aula livre, necessitaria que fosse diariamente feita a retirada das mesas e cadeiras, e, além disso, o som atrapalharia as outras aulas. Por fim, nos restou o auditório para o desenvolvimento das aulas, sendo que ele foi pensado para palestras, logo, tinha um pequeno palco e cadeiras no local.

**Foto 35** – Estudantes do Colégio Estadual professora Zizinha Guimarães



Fonte: arquivo pessoal da “pibidiana” Ellen Nogueira.

Definidos o turno e o local e feita a divulgação para estudantes, foi dado início às nossas atividades. Nossa expectativa foi muito grande em desenvolvermos um trabalho com dança nessa escola, pois acreditávamos que estabeleceríamos uma relação de troca interessante, visto a escola estar situada em uma cidade com uma grande diversidade cultural e por sediar durante muitos anos o Seminário do Encontro Cultural de Laranjeiras e ter estudantes que participavam de algumas manifestações populares da cidade.

Assim, eu, particularmente, achava que encontraríamos facilidades para o desenvolvimento de nossas proposições, visto que estávamos diante de corpos que já tinham a experiência com a dança, seja como brincante, seja como espectador.

No entanto, encontramos uma grande barreira para o desenvolvimento das atividades. Sob pressão da supervisora, os alunos vieram fazer parte das oficinas, mas logo chegaram dizendo que não se interessavam pela cultura popular e que não tinham interesse em fazer aulas sobre as danças populares (chamadas de danças folclóricas pela grande maioria) de sua cidade ou do Estado, ou de qualquer outro lugar. O que eles queriam mesmo eram danças que correspondessem aos repertórios musicais veiculados na mídia.

Em nossas reuniões conversávamos sobre as dificuldades para o desenvolvimento das aulas, e eram pontuadas as seguintes questões: desinteresse pela cultura popular; o espaço físico ser inadequado; o estranhamento com a metodologia utilizada; a inexperiência tanto da supervisora como das pessoas “pibidianas” e, por fim, o fato de as aulas acontecerem em contraturnos.

Tentamos de diversas formas mobilizar os estudantes por meio de mudanças de metodologia, esclarecendo que não iríamos fazer reprodução das danças folclóricas locais (é assim que eles se referem as suas danças tradicionais), mas que iríamos encontrar nelas elementos significativos para outras experiências estéticas. Passamos a utilizar repertórios de músicas do agrado deles como possibilidade de negociação e reflexões sobre elas, mas, ainda assim, o número de participantes ia a cada aula diminuindo.

Para a “pibidiana” Genilza Santos, a redução da participação de estudantes nas aulas de dança se deu pelo fato de trabalharmos com a cultura popular. De acordo com ela, “eles talvez não abraçaram a nossa proposta por já nascerem dentro do berço das manifestações populares e não era de nenhum interesse” (SANTOS, G., 2019, informação verbal). Por outro lado, ela mesma disse que um deles tinha interesse em aulas de forró para dançar nos shows que acontecem após o encontro cultural da cidade, e no momento a bolsista não entendeu o forró

como cultura popular e, mais ainda, como possibilidade de estabelecer uma relação de contato com estudantes e a partir daí proporcionar experimentações as mais diversas.

Eu particularmente não percebi, não tive como... A minha inexperiência, não sei, de trabalhar isso: o querer dele de aprender a dançar o forró, e eu não proporcionei... Cheguei a mostrar a ele alguns passos, mas no meu entendimento não fui lá para ensinar esses forrós eletrônicos, para ensinar a dançar forró, então eu me limitei a não fazer. Nem lembrei que durante o nosso processo de preparação a professora Jussara trabalhou com a gente o caráter lúdico das festas juninas, o encantamento das bandeirinhas, as brincadeiras juninas e danças. Já a professora Edeise trabalhou com o xaxado e pediu para pensarmos nas imagens que essa dança nos trazia, pediu para pensarmos no chão seco e no calor escaldante do sertão nordestino e de repente estávamos criando nossas danças. Mesmo passando por essa experiência que foi incrível, não lembrei dela na hora em que estava em sala de aula (Entrevista realizada com Genilza dos Santos em abril de 2019, informação verbal).

Nos reuníamos semanalmente para discutirmos sobre as aulas dadas, os ocorridos e para orientação das etapas seguintes, e esse acontecimento não havia sido narrado na mesma semana nem por Genilza nem pelas outras duas “pibidianas” que faziam parte desse grupo de trabalho, sendo exposto somente um mês após. Também aconteceu algumas vezes de os “pibidianos” estarem em aula sem o acompanhamento da supervisora, pois esta estava em sala de aula ministrando o seu componente curricular. Talvez daí a falta de uma orientação naquele momento. Mas é interessante o entendimento que ela teve sobre a sua inexperiência, daí a importância do Pibid em oportunizar mais cedo o contato com a sala de aula.

Nesse período de evasão de estudantes nas aulas de Dança, ocorre uma greve na rede estadual de ensino, o que enfraqueceu ainda mais o trabalho e o contato com estudantes da escola, e foi nesse momento que tomei conhecimento do interesse de um aluno por aula de forró.

Como não podíamos parar nossas atividades, e sabendo do desejo desse estudante em relação a esse estilo, criamos um processo coreográfico com elementos dos festejos juninos e com os ritmos do forró com as pessoas “pibidianas” e apresentamos no pátio da escola assim que finalizou a greve. A intenção em criar esse trabalho foi de estimular os estudantes para a experimentação, fruição, mas o resultado foi muito negativo. Houve uma rejeição muito grande, e os bolsistas se sentiram verdadeiramente violentados por meio de tantas palavras agressivas e depreciativas ditas durante a apresentação em relação às mulheres e em relação à homossexualidade.

Ainda assim, após a apresentação, tentamos estabelecer um contato e reforçamos o convite para que participassem das aulas de Dança, mas foi muito difícil o diálogo, não havia interesse na escuta e não havia efetivamente um apoio da comunidade escolar como um todo (professores, diretor, pedagogos e estudantes) para o desenvolvimento do Pibid. No pouco diálogo estabelecido, percebemos que estudantes que faziam parte dos grupos populares da cidade negavam a sua participação.

Em conversa fora de sala de aula com um brincante da Dança do Cacumbi e neto do mestre desse grupo, perguntei por que ele negava que dança o Cacumbi. Ele disse que tinha vergonha, que os colegas zombavam dele, e que dançava porque o avô o obrigava.

O depoimento desse estudante nos remete à análise de Souza Santos quanto à ideia da monocultura do saber e de estética tidas como verdadeiras. Dessa forma, esse estudante talvez se sentisse menor por fazer cultura popular, cultura vista por muitos como aquela praticada por pessoas ignorantes e incultas e de menor valor (SOUZA SANTOS, 2002).

Insistimos nesse diálogo com as poucas pessoas que manifestaram interesse, e nos foi dito que o fato das aulas acontecerem no contraturno era também um agravante, pois a maioria dos estudantes residiam em povoados vizinhos e o deslocamento era cansativo, e para a maioria das estudantes vir num turno contrário era inviável, pois elas precisavam cuidar dos afazeres domésticos e cuidar dos irmãos mais novos.

Com o ocorrido, “pibidianas” e “pibidianos” ficaram assustados e chegaram a pensar em desistir da docência. De todo modo, insistimos com o projeto na referida escola, e ir dar aula para os alunos bolsistas ficou cada vez mais uma realidade distante, dada a evasão dos estudantes que vinham em turno contrário para a prática do projeto. Sem o apoio da prefeitura da cidade para fazer o transporte dos estudantes que vinham de municípios vizinhos, não fazia mais sentido ficarmos em uma escola em que não conseguíamos desenvolver nossas ações.

Durante esse período enfrentamos também dificuldades em manter os cursos de Dança e Teatro na cidade, pois a violência aumentou bastante, e estudantes constantemente eram surpreendidos com assaltos e até mesmo sequestro. Outra dificuldade na manutenção desses cursos na cidade era a instabilidade do transporte coletivo no final das aulas, pois ele nem sempre circulava. Com o apoio de uma investigação mais apurada e do relatório da Polícia Federal, foi sugerido que os cursos noturnos do Campus de Laranjeiras fossem transferidos para o Campus de São Cristóvão.



Busquei a coordenação e a supervisora para tentarmos colocar as aulas de dança no próprio turno das aulas, mas a coordenação não aceitou, os professores de Arte também não permitiram que trabalhássemos juntos; assim, foi ficando cada vez mais difícil o trabalho na Escola Professora Zizinha Guimarães.

#### 4.3 Batendo em retirada para pisar em outro chão escolar: novos caminhos e antigos problemas

As “pibidianas” e os “pibidianos” sugeriram tentarmos outra escola para desenvolvermos o projeto, mas hesitei. Falei da necessidade de insistirmos, pois o que estava ocorrendo na escola era reflexo da não vivência com a arte, jovens sendo engolidos pela cultura de massa e uma política pública que colaborava para tal.

O “pibidiano” Alfredo Brabec, diante de minha insistência, me questionou: “Qual é o seu objetivo? É traumatizar a gente?”. E continua: “Então fique sabendo que você conseguiu, pois se sua ideia era mostrar a realidade da escola pública, isso aconteceu da pior forma. Tem outras pessoas aqui que pensam o mesmo e não têm coragem de dizer”.

Aquilo mexeu muito comigo. Vi que estava diante de um grupo assustado e decidido a não exercer a docência. Senti que tinha uma responsabilidade muito grande com o grupo. Precisava reverter a situação, mostrar que um trabalho com arte na escola, além de necessário, era possível.

Comunicamos à coordenação institucional as dificuldades encontradas para o desenvolvimento do projeto, e ela sugeriu que fizéssemos convênio com uma escola na cidade de Aracaju. Foi a partir daí que o projeto passou a ser desenvolvido no Colégio Estadual Professor João Costa, onde contamos de imediato com o apoio do diretor e coordenação pedagógica.

Isso foi frustrante para mim. Sabia que recuar não era a melhor atitude, até porque no cotidiano do nosso trabalho docente nem sempre é possível bater em retirada. Acredito que, se insistíssemos com o projeto, aos poucos iríamos conquistando a confiança e o desejo dos estudantes com as aulas de Dança, mas, para isso ser possível, necessitávamos de uma atuação mais efetiva da supervisora e do apoio da equipe gestora da escola.

Com a nossa saída do Colégio Estadual Zizinha Guimarães, como já foi dito na primeira seção, fizemos a seleção de dois novos supervisores e, com a ajuda do diretor, entramos em contato com todos os professores de Arte da escola (eram quatro na época) para fazer parte da

seleção, porém nenhum se interessou, ficando a supervisão na responsabilidade de dois professores de Educação Física, sendo uma professora que havia desenvolvido um trabalho de dança na escola por longo período (e que resultou na criação de um grupo de dança que representava a escola em aberturas de eventos da rede estadual de ensino), e o outro supervisor ministrava aulas de Arte Cênica mesmo sem ter a formação para tal. Esse componente foi agregado ao currículo a partir da implantação do Projeto Ensino Médio Inovador (Proemi).

Resolvemos apresentar o mesmo trabalho que havíamos dançado na Escola Professora Zizinha Guimarães como estratégia de divulgação do Pibid no Colégio Estadual Professor João Costa, em que passaríamos a desenvolver o projeto. Os alunos bolsistas ficaram muito tensos, com receio da receptividade, mas, para a nossa surpresa, houve uma boa aceitação. Os estudantes da escola demonstraram certa familiaridade com a estética que estávamos apresentando, demonstrando identificação e compreensão diante do que viam.

**Figura 36** – Apresentação de “pibidianos” no pátio do Colégio prof. João Costa



Fonte: arquivo pessoal da autora.

Com isso os alunos se sentiram potencializados a voltar a exercer suas atividades artísticas pedagógicas. Acreditamos que a receptividade ao nosso trabalho se deu pelo fato de essa escola dialogar com a arte de forma mais efetiva, por meio de criação de grupos de dança, de encenação teatral, de festival de música e de poesia.

Quando chegamos nesta escola, já faziam parte do cotidiano eventos artísticos e culturais em que os alunos criavam apresentações sob a orientação de professores, normalmente

de Artes e de Educação Física. No entanto, percebemos que muitos dos trabalhos apresentavam uma fragilidade do ponto de vista da pesquisa sobre os temas propostos nesses eventos, bem como sobre a pesquisa de movimentos, da ação física para as composições da cena. Era perceptível, em vários trabalhos, a reprodução de coreografias prontas, disponibilizadas no YouTube.

Para a nossa organização, realizamos uma reunião com a direção, com a coordenação e supervisores da escola para definirmos como realizaríamos o projeto de dança. Ficou definido que ele aconteceria juntamente com o componente Artes Cênicas, bem como em contraturno, por meio de oficinas. A definição do espaço onde as aulas aconteceriam também foi realizada; no entanto, havia a necessidade de negociar esse espaço com o professor de matemática, que tinha um grupo de dança na escola, e com o professor de Educação Física, que desenvolvia um projeto de capoeira.

Logo, nos preocupamos com as aulas do contraturno, pois a chance de evasão era grande, e de fato aconteceu, mas não da forma como ocorrido no Colégio Professora Zizinha Guimarães. Inicialmente foi pensado em um sexto horário, ou horário estendido, para que as aulas acontecessem, e de fato aconteceram, mas, com o passar do tempo, estudantes que não faziam as aulas e também retornavam para suas casas no ônibus escolar começaram a reclamar da espera, assim o contraturno deixou de acontecer.

Como se pode observar nas imagens seguintes, as pessoas estudantes estão em situação de aula, no entanto, aquelas que faziam as aulas no horário do componente Artes Cênicas apresentavam resistência para fazer a troca de roupa e decidiam fazer a aula com o fardamento. Alegavam que o tempo era curto, e isso iria prejudicar no desenvolvimento da aula, e de fato era, pois a aula tinha uma duração de apenas 50 minutos. Já estudantes do contraturno utilizavam normalmente roupas mais leves para a vivência das aulas. O “pibidiano” José Elisson em seu diário de bordo, diz:

Os alunos com os quais tivemos contato nos ensinaram muito dentro das aulas, indubitavelmente houve e sempre haverá uma relação de troca de saberes na relação aluno e professor. Tínhamos a dificuldade nas roupas deles, e mesmo avisando com antecedência que eles teriam que ir com roupas mais leves e adequadas para aula de dança, nem todos iam e tínhamos que desenvolver a aula mesmo assim. (ELISSON, 2015, não paginado)

**Figura 37** – Estudantes do componente Artes Cênicas



Fonte: arquivo pessoal do “pibidiano” José Elisson.

**Figura 38** – Estudantes que faziam aula de dança no contraturno



Fonte: arquivo pessoal do “pibidiano” José Elisson.

A nossa presença na escola causou um certo incômodo, pois dividir o espaço com os professores trouxe tensões. As aulas aconteciam num lugar que eles chamavam de quintal. Próximo à quadra esportiva havia essa sala que era destinada para as práticas de lutas, de dança e de ginástica.

Para atenuar as tensões com os professores que utilizavam o espaço, propus parceria, e nos colocamos à disposição para partilhas. Diante de tal atitude, passamos a receber apoio também dos referidos professores. Nós nos ajudávamos na divulgação dos eventos, nas trocas de experiências e nas negociações para a utilização da sala.

Um espaço adequado para a experiência com arte é um desejo de qualquer profissional que trabalha na área. É comum ver em escolas públicas processos de montagem, ensaios de dança em pátios, quadras com toda interferência que um espaço aberto possa oferecer: ruídos, pessoas passando, outras atividades acontecendo. O fato de essa escola oferecer uma sala, mesmo apresentando alguns problemas, como piso inadequado, às vezes servindo de depósito, e falta de limpeza mais efetiva, ainda assim foi de extrema importância para as vivências de nossas ações. A “pibidiana” Ellen Nogueira e o “pibidiano” José Elisson chamam atenção para esse aspecto.

O espaço que tínhamos para dar aula no Zizinha não era dos piores, mas não favorecia o ensino da dança, não favorecia os deslocamentos. O bom era que tínhamos um lugar reservado, longe de olhares dos curiosos. Quando eu estudava na escola pública, todas as vezes que precisava fazer uma coreografia para alguma atividade da escola, era na quadra ou no pátio com colegas atrapalhando, passando pelo meio e gritando, zoando. Já a Escola Costão tem uma sala para dança, ginástica e lutas, isso foi muito bom para nós do Pibid e para os estudantes da escola, pois a gente tinha um espaço para experimentarmos sem interferências externas, e isso contribuiu para a qualidade de nosso trabalho. (Entrevista realizada com Ellen Nogueira em dezembro de 2021, informação verbal)

Estar em contato com a realidade física da escola também foi muito importante porque não são todas as escolas que possuem uma sala reservada para o trabalho de corpo como a escola em que desenvolvemos o Pibid, mesmo assim encontrávamos dificuldades com a concorrência de outros professores que usavam a sala e com as necessidades básicas de limpeza. Ainda assim, isto não foi problema para que as aulas acontecessem. (ELISSON, 2015, não paginado)

Um diferencial dessa escola que favoreceu também para o desenvolvimento do projeto foi o fato de ela ser uma das escolas do estado que aderiram ao Proemi<sup>50</sup> e, como campo diversificado, ofertava o componente Artes Cênicas, pois esse era um desejo da comunidade escolar e também uma área valorizada na época por um dos gestores da Secretaria de Educação, Esporte e Lazer do Estado, o que favoreceu a implantação.

---

<sup>50</sup> No Estado de Sergipe 17 escolas aderiram ao Proemi. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/maio-2010-pdf/4862-ensino-medio-inovador-060510>. Acesso em: 07 de abril de 2020.

Com a oferta de Artes Cênicas, “pibidianos” tinham campo de investigação e atuação, porém o número de turmas e carga horária (apenas uma aula por semana com duração de 50 minutos) não era suficiente para acomodar todas pessoas “pibidianas”. Assim foi ofertado, no horário estendido, aulas do projeto, o que no início deu certo, mas com o tempo começou a haver um esvaziamento nas turmas. Muitos estudantes dessa escola eram residentes de um município vizinho e por isso retornavam para casa no ônibus escolar disponibilizado pelo Estado.

Outro problema que acomete bastante o Ensino Médio é a necessidade de estudantes trabalharem para contribuir com a renda familiar. Então, entre eles, havia muitos que realizavam trabalho informal no turno contrário, ou trabalhavam como jovem aprendiz.

Sobre esse aspecto, reconhecemos que qualquer mudança no modelo educacional que não leve em conta as contradições sociais, econômicas e culturais, está fadada a não dar certo, pois há a necessidade de se pensar num direcionamento à equidade com o propósito de minimizar as desigualdades sociais.

De toda forma, a nossa mudança de escola foi importante para de fato o projeto acontecer e para “pibidianos” vivenciarem a docência desmistificando a experiência não tão bem-sucedida na escola anterior. Podemos observar que essa mudança foi importante inclusive para a permanência desses “pibidianos” no curso, como aponta a “pibidiana” Lília Maria dos Santos:

A experiência em Laranjeiras foi frustrante, ao ponto de colocar em dúvida se era realmente aquilo que eu queria. Não sabia mais se realmente queria ser professora, ainda mais uma professora de Dança. Conseguimos fazer pouca coisa lá, com os poucos alunos que se mantiveram envolvidos no projeto. Acho que a falta de apoio da escola foi um agravante, e lutar com a indústria cultural não é fácil. Mesmo os estudantes tendo contato direto com a produção cultural da cidade, a rejeição era grande, queriam os enlatados. Já no Colégio João Costa foi diferente. A aceitação dos alunos foi bem melhor, a entrega, o compromisso, o prazer de estar ali com a gente, e o nosso prazer em estar ministrando aula para eles. Foi maravilhoso! Reacendeu a vontade de continuar no curso e de ser professora artista da dança. (Entrevista realizada com Lília Maria dos Santos em fevereiro de 2020, informação verbal)

Na mesma linha de pensamento, Alfredo Brabec nos diz:

O Pibid foi uma experiência extraordinária para o meu desenvolvimento pessoal e profissional. Hoje lido com mais maturidade e sabedoria os destemperos da docência. Se eu não estivesse passado pelo Pibid, não teria a menor condição de assumir uma sala de aula, mas, se nós não tivéssemos mudando de escola, eu tenho quase a certeza de que teria desistido da docência. Foi horrível ser tão hostilizado pelos estudantes do Colégio Zizinha. As agressões eram verbais, mas cravavam no peito. Fui muito inseguro para a outra escola, mas lá foi maravilhosa a experiência. Fomos acolhidos pela comunidade escolar e os estudantes já tinham contato com vivências artísticas, facilitando o desenvolvimento do nosso trabalho e a nossa relação com eles. Vi que a direção da escola também era muito presente e tinha uma relação ativa e afetiva com os estudantes, e isso fez toda a diferença. (Entrevista realizada com Alfredo Brabec em outubro de 2022, informação verbal)

As memórias de Lília e de Alfredo sobre a nossa saída do Colégio Zizinha suavizam um pouco a minha frustração da não permanência nessa escola, mas, por outro lado, entendo que eram inexperientes e se encontravam em processo de formação inicial para atuarem como professores. Assim, o recuar se apresentou nesse momento como estratégia de preservação deles e da sua manutenção no curso.

No entanto, a segunda escola, como apontado na citação anterior, teve uma importância muito grande para a formação dos “pibidianos”, pois, com o apoio recebido da equipe diretiva, com a aceitação dos demais professores, com o acompanhamento ativo das supervisoras e do supervisor, eles se sentiram acolhidos e começaram a se encantar com a docência, em especial com a escola pública.

#### 4.4 Quando não estamos sós: redes de (auto)formação colaborativa

A organização da estrutura do Pibid deixa bem definida a função de cada participante nos subprojetos; assim, eles são constituídos por coordenador institucional (CI), por coordenadores de área (CA), professores supervisores e por bolsistas de iniciação à docência (ID).

A relação entre estas modalidades pode parecer num primeiro momento hierárquica, portanto, a partir de uma relação verticalizada. Mesmo ocupando papéis sociais diferenciados, sobretudo a função do CA e dos supervisores, que é a de dar suporte aos IDs, a relação estabelecida no subprojeto Dança se pautava num constante ambiente de troca e reflexão espiralada entre os envolvidos, e quando a comunidade escolar abraça um subprojeto, essa relação se amplia.

Nessa perspectiva, o Pibid cumpre um papel relevante no processo de formação inicial para a docência, pois, ao iniciar tal processo dentro da própria formação com a colaboração de agentes que assumem o papel de formadores e mediadores, desloca-se para um novo paradigma, que é o da valorização de professores que já apresentam a experiência com a docência na relação de uma experimentação pedagógica conjunta com as pessoas iniciantes nesse processo, ou seja, proporciona uma formação docente na prática da docência.

Para Nóvoa, a maioria dos cursos de licenciatura tem priorizado referenciais externos ao fazer da docência e por vezes deslocados das culturas do ambiente escolar, tornando-se “um excesso de discursos redundantes e repetitivos, que se traduz numa pobreza de práticas” (NÓVOA, 2011, p. 47). É importante dizer que o autor não subverte essa relação, tampouco coloca a teoria num lugar de menos importante. Mas chama a atenção para não cairmos em discursos vazios, distanciados da realidade. Há uma necessidade de uma formação na prática, orientada por teorias que reflitam a partir da ação.

Assim, as ações do subprojeto Dança sempre estiveram atreladas a uma rede colaborativa nesse processo de formação, buscando garantir a autonomia dos supervisores da escola, bem como das pessoas ID.

Nesse processo de form(a)ção entre o espaço da universidade em que experimentávamos, refletíamos, estudávamos e dançávamos e entre o espaço da escola onde vivenciávamos, experimentávamos, problematizávamos, estudávamos e dançávamos, a aproximação desses campos/espacos/territórios/ambientes se estreitava a partir de outras ações formadoras e, portanto, colaborativas.

Sendo a experiência da docência uma ação ainda muito incipiente para os “pibidianos”, e a experiência artística quase inexistente para algumas dessas pessoas, procurei oportunizar ao máximo o contato com o fazer, conhecer e fruir da obra artística, por isso incentivava e valorizava a participação deles em outros projetos desenvolvidos pelo curso de Dança da UFS. Assim, havia “pibidianos” que participavam do Grupo de Dança e Performance (GDP) e do grupo Aldeia Mangue<sup>51</sup>. Esses grupos apresentavam pesquisas e estéticas de dança bem diversificadas, favorecendo uma importante experiência em dança para essas pessoas.

---

<sup>51</sup> O GDP foi concebido pelo professor Marcelo Moacyr com a intenção de formar uma companhia de dança para representar a UFS. Os participantes tinham aula 4 vezes por semana, cada dia faziam aula de uma técnica diferente ministrada por professores do curso. O Aldeia Mangue é uma extensão do curso de Dança concebido pela professora Bianca Bazzo e conta com a minha participação como coordenadora adjunta. O Aldeia Mangue tem o “objetivo de vivenciar eixos de ações artísticas e educativas em contextos diversos do estado de Sergipe e região. Buscando a interlocução direta nos espaços das Culturas Populares e afro-ameríndio-brasileiras nordestinas, com



O envolvimento de “pibidianos” com esses projetos oportunizou a aproximação destes com a escola em que atuávamos. O GDP participou, no ano de 2015, da semana de Consciência Negra com o trabalho “Terra Viva”, coreografado pela professora Edeise Gomes, inspirado na orixá Nanã e nos manguezais de Aracaju. E em 2016, na semana de arte do colégio intitulada de Costart, contamos com a participação do Aldeia Mangue com o trabalho “Cacuá”, que ainda se encontrava em processo, dirigido pela professora Bianca Bazzo. Esse trabalho teve a capoeira como técnica de preparação do corpo e a pesquisa do animal de força de cada componente do grupo por meio de laboratórios.

Levar a produção artística do curso de Dança para o chão da escola se apresentou como uma importante parceria entre o universo da escola e o dos criadores (PUPO, 2015), contribuindo também com o processo de formação artística da comunidade escolar. Tais apresentações reverberavam por um tempo, dilatando a experiência por provocar o pensamento, a reflexão, a problematização, a fruição. Rompeu-se com o binarismo do gostei ou não gostei, mas construindo conhecimento em dança com todos os seus desdobramentos, com todas as transversalidades que atravessam, que cruzam o campo da dança.

Nesse sentido, professores, artistas, intérpretes, criadores e estudantes participavam de processos de mediação com a obra de arte, construindo e reelaborando conhecimentos a partir de suas referências e do diálogo com outras referências postas em roda.

Dessa forma, entendíamos que a dança estava exercendo a sua função política por possibilitar o debate a partir das percepções de cada um e por potencializar a leitura crítica de uma obra de arte, fazendo paralelos com as referências do que eles já conheciam ou tinham experimentado no seu cotidiano, pois acreditávamos que assim seria possível mergulharmos em processos de experimentação e criação em dança de fato. Pupo nos diz que a própria mediação vira um processo criativo.

Mediar a relação entre o público e a obra implica a realização de esforços visando à possibilidade da fruição artística por parte de indivíduos pouco experimentados. Sob esse ponto de vista seriam mediadores – embora nem sempre nomeados como tais – profissionais como críticos, jornalistas, professores, assim como publicações, encontros, palestras também exerceriam essa função. (PUPO, 2015, p. 135)

---

a intenção de revelar as situações culturais, sociais, étnicas, ambientais e de construção de saberes que emergem dessas relações de trocas” (BAZZO; TAVARES, 2018, p. 1).

Trazendo para o caso específico do professor enquanto mediador, Pupo (2015) nos situa que no Brasil professores muitas vezes exercem a função de “mediação entre os alunos e as artes, manifestando competências tanto artísticas quanto pedagógicas [...]”, e essas dimensões podem ser vistas como inseparáveis e uma escolha possível.

Esse contato da comunidade escolar com a obra de arte produzida pela universidade e o contato dos criadores e intérpretes da universidade com a escola, estreitaram os muros que por vezes as separam e, mais ainda, favoreceram um processo de formação colaborativa. Para Genilza dos Santos (2020):

O contato de outros professores do curso de dança nas ações desenvolvidas pelo Pibid na escola fortalecia a docência, a criação artística e ampliava a relação entre os próprios estudantes do curso de Dança, porque a produção do Pibid era problematizada entre estudantes não participantes do Pibid e “pibidianos”, e, ainda mais, as observações feitas por esses professores sobre as nossas práticas artísticas e pedagógicas contribuía diretamente para a nossa formação. Era interessante ver a parceria entre docentes que não faziam parte do projeto com a professora Jussara e conosco. Eu particularmente me sentia valorizada, prestigiada. Eles exerciam um papel de mediador, principalmente os professores de Estágio Supervisionado. (Entrevista realizada com Genilza dos Santos em abril 2020, informação verbal)

Para Sidney Oliveira (2020), ainda sobre a relação de parceria e mediação, essa contribuição vinha a partir de uma “observação construída no exercício da docência em arte no chão da escola. Uma mediação que aproximava estudantes do Pibid e outros que não faziam parte, provocando-nos, cutucando-nos sobre os nossos saberes-fazer” (Entrevista realizada com Sidney Oliveira em 2020, informação verbal).

É notório o quanto se fazia importante a aproximação de outros docentes do curso de Dança nas ações desenvolvidas pelo Pibid. Em conversa com o professor Fernando Davidovitsch em uma das apresentações no pátio da escola, ele me disse: “É impressionante observar o quanto os “pibidianos” estão amadurecendo pedagogicamente e artisticamente e o quanto eles contribuem em sala de aula, trazendo problemas reais do dia a dia da escola para os demais colegas” (Diário de bordo da coordenadora de área, novembro de 2015, não paginado).

Estas redes de contato contribuía para uma rede de (auto)formação colaborativa, e nesse sentido o papel dos supervisores teve um valor bastante significativo para bolsistas ID, inclusive pontuando a especificidade que estes tinham no processo de formação e acolhimento deles na escola.

Os supervisores foram de grande importância na nossa formação. E era interessante observar as características de cada grupo de estudantes e o perfil das supervisoras e do supervisor. Sabíamos que o supervisor seria aquele que iria intermediar nossa estadia na escola, favorecendo o acesso aos espaços e equipamentos, mas eles foram muito mais do que agentes burocráticos, não eram aqueles que ficavam somente acompanhando se a gente tinha ido dar aula ou não, se a gente tinha elaborado os planos de aula ou não! Eram verdadeiros guardiões, parceiros, colaboradores da nossa formação. A supervisora Liça e depois a supervisora Sandy, com quem tive mais aproximação, eram muito organizadas, pedagogicamente falando, e assim que terminávamos uma aula elas já sentavam para pontuar os ocorridos, nos orientavam e já nos colocava para pensarmos nas próximas ações. Liça, apesar de ser da Educação Física, tinha uma grande experiência com a docência e aproximação com a dança. Já a supervisora Sandy tinha uma larga experiência com o fazer artístico e pouca experiência na docência, mas a parceria com essas duas professoras foi muito rica, e juntas desenvolvemos ações ricas e significativas para todas as partes. (Entrevista realizada com Genilza dos Santos em abril de 2020, informação verbal)

O objetivo de suporte aos IDs estabelecido pela Capes ao Pibid cumpre esse papel, e esse suporte ocorre por meio das relações de troca, de comunicação, de colaboração entre os agentes envolvidos no projeto. Para Nóvoa (2011), as dimensões pessoais estabelecidas nas relações de comunicação definem o tato pedagógico, e por isso deve haver uma atenção especial na formação de professores; para tanto, ele valoriza os saberes de professores mais experientes que se encontram no exercício da docência como formadores daqueles se encontram na formação inicial.

Nair Pires, ao desenvolver sua pesquisa de doutorado sobre o Pibid de Música na UFMG, destaca o papel do supervisor como “fundamental à concretização da relação horizontal entre instituições, saberes e sujeitos” (PIRES, 2015, p. 289).

Essa relação de auto(formação) se fortalecia nas reuniões (formais e informais) e encontros entre supervisoras e supervisor, coordenadora de área e bolsistas do subprojeto, pois esses momentos de partilhas e ações colaborativas eram bastante enriquecedores para o desenvolvimento do projeto, mas, acima de tudo, para o desenvolvimento pessoal e profissional de todos os envolvidos, especialmente dos “pibidianos”. Porém é importante dizer que esses momentos nem sempre eram confortáveis, apaziguados. Havia muitas tensões, conflitos, pois estávamos diante de pessoas diversas e com seus tempos diversos no processo de aprendizagem.

**Figura 39** – Reunião e encontro com “pibidianos” e supervisores na UFS



Fonte: arquivo pessoal da autora.

**Figura 40** – “Pibidianas” em trabalho de planejamento



Fonte: arquivo pessoal da “pibidiana” Jaqueline Alves.

A “pibidiana” Ellen Nogueira reconhece a importância do trabalho em equipe e entende que cada membro tem sua importância na formação inicial da docência. Para ela o Pibid foi

[...] importante porque pude trabalhar em equipe, pensar em equipe, ver outros pontos de vista, entender que as coisas podem dar certo com o apoio do colega, uma rede colaborativa. Entendi que nem sempre precisamos seguir sozinhos, pude também observar a forma como meu colega dá aula e trazer pra mim o que for positivo. Perceber o que pode e o que não pode ser feito na sala de aula, como falar e o que falar, como agir, e aproveitar sempre as críticas construtivas para o nosso crescimento, tanto dos colegas quanto da coordenadora e supervisora. A experiência no Pibid me fez entender que nos formamos do ponto de vista pessoal e profissional no coletivo, um colaborando com o outro. (Entrevista realizada com Ellen Nogueira em dezembro de 2021, informação verbal)

Por vezes fui mal compreendida e criticada por “pibidianos”, pois esperavam de mim atitudes mais punitivas e diretivas, enquanto propunha ações para uma autonomia profissional. Entendo que tal cobrança era resquício de uma educação autoritária, normativa e excludente. Podemos observar nos depoimentos de algumas pessoas “pibidianas” a forma como se colocam diante da falta de compromisso ou disposição de alguns colegas.

Nós estabelecemos uma relação de troca muito importante entre a gente. Tinham colegas com mais experiências e gostavam de se arriscar nas ações, daí puxavam a gente também para essa aventura de ensinar, de criar, mas, por outro lado, tinham uns que não queriam nada, estavam ali só pela bolsa, viviam se encostando e isso era desmotivante. (Entrevista realizada com Lília Santos em 2020, informação verbal)

A gente se ajudava muito, aprendíamos também uns com os outros. Tinham aqueles que dominavam mais uma técnica, outros que eram bons na teoria, e assim a gente ia se ajudando, mas tinham outros que não deveriam fazer parte do Pibid. Acho que a professora Jussara deveria ser mais enérgica, ter pulso e expulsar aqueles que só se encostavam. (Entrevista realizada com Aline Roque em 2019, informação verbal)

Essas partilhas foram bem turbulentas. Lidar com o universo do outro nunca foi fácil. Posso pontuar algumas coisas que pra mim foram marcantes: os nossos encontros foram sempre muito bem conduzidos e planejados pela coordenadora e supervisora. Para mim, o que mais sentia dificuldade era a falta de compromisso de alguns “pibidianos”, isso me incomodava bastante. Mas o que me deixava mais confortável diante dessas situações era a forma como a coordenadora Jussara conduzia. Mostrando que a partir dessas falhas podemos nos reinventar na perspectiva de resoluções de questões e empatia com o outro. Quase sempre nós, “pibidianos”, conseguíamos manter o planejamento em dia, e para mim este era o ponto forte da equipe. (Entrevista realizada com Elaine Oliveira em 2020, informação verbal)

Nas nossas pesquisas, sejam artísticas ou pedagógicas, acabava que um ou outro se direcionava à frente da ação, e alguns já permitiam isso de boa, outros

também falavam, pontuavam como estando na direção, mas sempre na lógica da escuta, porque se não houvesse pessoas que fossem amarrar essas ações a gente nunca chegaria a lugar algum, pois algumas pessoas também não se disponibilizavam tanto assim. Ficavam mais caladas, na espera, porque acho que também ainda estavam num outro tempo, aprendendo com o que a gente estava fazendo. Pessoas que entraram logo no primeiro período não passaram por algumas referências que pensassem processos de criações, com base na coletividade ou na direção colaborativa. Foram educadas a responder aos comandos. Às vezes parecia que não estavam nem aí, e a gente também estava querendo vivenciar tudo isso, a coisa do coletivo, de viver em imersão de laboratórios. E acho que bem na coisa do prazer mesmo, de viver esses momentos de prazer, de rir, de dançar sozinho, de dançar juntos, de pesquisar, de fazer a coisa acontecer. Foi preciso aprendermos a respeitar o tempo dos que ainda não se encontravam encorajados para propor. (Entrevista realizada com Sidney Leandro Oliveira em 2020, informação verbal)

Eu fui um problema no Pibid. Causei muitos atritos. Coloquei a professora Jussara e a supervisora Liça em situação complicada diante dos colegas. Tinha e tenho problema com o horário, não conseguia chegar às 7h na escola. Diferente dos colegas, morava em outro município com problemas sérios de transporte coletivo, e para completar tomava remédio controlado para dormir. Fui chamado diversas vezes pela professora Jussara, ela sabia de minhas limitações, dislexia, baixa autoestima, me sentia inferior em relação aos colegas. Tinha medo de propor, de falar, pois tinha sempre alguém para me corrigir com ironia. Tinha gente que se preocupava em fazer as coisas para chamar a atenção da professora e para humilhar quem não sabia fazer. Mas tinham colegas que ficavam me chamando para responsabilidade, dizendo que eu tinha muito a contribuir, e eu ficava duvidando, pois nunca acreditei em mim, a escola sempre disse que eu não chegaria a lugar algum. Às vezes eu me irritava com as provocações de Sidney me chamando o tempo todo para fazermos juntos, e somente agora, depois de tanto tempo, é que percebo que realmente ele acreditava em mim e que eu tinha contribuição a dar. O Pibid foi uma grande escola em todos os sentidos: de formação pessoal, profissional. Lugar de brigas e de cuidados e afetos. Como nós chamamos, somos a família. Pibid (Entrevista realizada com Paulo César Barreto em 2019, informação verbal)

São situações bem pontuais colocadas por essas pessoas “pibidianas” quanto ao meu direcionamento. Esperavam de mim uma ação coercitiva, autoritária, e falo com franqueza, também me perguntava por que sentia dificuldade em desligar alguns membros do grupo. Logo no início do projeto, um componente foi desligado sem ao menos acessar o espaço da escola. Foram várias tentativas de diálogo, mas essa pessoa não comparecia nem se posicionava.

Desliguei do projeto com facilidade uma pessoa por quem nutria uma relação afetiva, mas ela estava engajada com outra formação superior e com movimentos sociais, assim não restava tempo para estar no Pibid. Porém, outros falharam com o compromisso, mas se

reinventavam e colaboravam sob pressão ou sobre identificação com o que estava sendo proposto. O tempo também foi se aliando a essas pessoas, pois pouco a pouco começavam a se sentir mais confiantes e encorajadas a orquestrarem proposições dançantes em sala de aula. Talvez eu continue não sendo compreendida, também não tinha certeza se estava fazendo a escolha certa, mas, nas minhas incertezas, analisando hoje com as minhas memórias reinventadas e revisitadas, não me arrependi de insistir em quem a própria vida já se encarregava de excluir.

Acredito que as tensões também se constituíram em significativos momentos de aprendizado, pois exigem competência para as negociações, ponderações e o estabelecimento de redes colaborativas a favor da formação de todos nós, envolvidos com o Pibid. Esses momentos retroalimentavam o meu modo de formar nos bancos universitários, revisitando meus componentes, minhas metodologias e as minhas escolhas epistêmicas. Provocava também supervisores, pois, com as características dos grupos específicos, as demandas também desses supervisores eram específicas. Como bem nos colocou a supervisora Sandy Guimarães:

Eu entrei com muito entusiasmo no Pibid, ao mesmo tempo que receosa, pois não sabia se tinha competência para colaborar enquanto coformadora de professores. Também vinha de uma experiência muito frustrada com o ensino de Arte na escola, em outra escola, achando que o fazer artístico na escola era impossível, proporcionar a fruição era coisa somente dos PCN, mas me deparei com jovens sedentos pelo fazer pedagógico e artístico, e eles me desafiavam, me provocavam para a experimentação, e aos poucos fui me permitindo viver o que acreditava e não me sentia à vontade para fazer, fui me desprendendo um pouco mais do livro didático enquanto camisa de força, e ele passou a ser uma orientação, uma possibilidade. Tinham grupos que precisavam de um cuidado maior para estarem em sala de aula, pois se sentiam ainda muito inseguros, por outro lado, tinham outros que precisavam que eu freasse um pouco, pois esqueciam que a escola ainda é uma instituição muito conservadora, e eles não tinham medo algum. Nossas redes de formação, de colaboração, foram nutridas sobretudo por muito respeito e afeto. (Entrevista realizada com Sandy Guimarães em dezembro de 2022, informação verbal)

A parceria com as supervisoras Sandy e Liça e com o supervisor Marcelo foi extremamente importante, para além de servidores burocráticos, como bem colocou Genilza Santos. Foram atuantes enquanto coformadores das pessoas “pibidianas”, e não somente, pois contribuíam também com minha atuação enquanto formadora de professores, ao me manter conectada com a cultura da escola, estreitando a parceria universidade-escola. Trazendo o depoimento de Sandy, essa rede colaborativa favoreceu inclusive para nutrir o desejo e esperança de que é possível um trabalho artístico no chão da escola.

No entanto, como bem colocado pela “pibidiana” Elaine Oliveira, lidar com o universo do outro nunca foi tarefa fácil, mas é preciso entender que a formação docente se fez mais significativa a partir das diferenças, das tensões, das negociações e do respeito estabelecido a partir das relações de trocas entre todos os “pibidianos”, em suas diferentes funções. Dessa forma, relacionamentos pessoais são complexos, e no ambiente escolar não seria diferente, mas se mostraram significativos no processo de redes de auto(formação) colaborativa de cada pessoa.

No subprojeto de Dança, além das aulas de dança e de apresentações artísticas, realizávamos uma ação intitulada Cine Xaxado. Nela exibíamos filmes de dança que problematizavam questões de gênero, de diversidade cultural, de meio ambiente, de identidade cultural. Convidávamos professores da escola de componentes como História, Sociologia, Filosofia e Arte para fazerem a mediação. Por meio dessa ação, aproximávamo-nos de outros professores que não faziam parte do projeto, bem como de outros campos de conhecimentos que colaboram com o nosso pensar-fazer dança na escola. Havia uma boa participação nos debates/diálogos das pessoas estudantes com professores mediadores.

**Figura 41** – Estudantes na ação do Cine Xaxado no auditório Lourival Baptista.



Fonte: arquivo pessoal da autora.

Além de a escola ter sala reservada para projeção de mídias, tínhamos o Teatro Lourival Baptista como vizinho. Esse teatro era dirigido por um ex-aluno do curso de Teatro, especialista



em iluminação, e sempre colocava o teatro a nossa disposição, inclusive disponível para fazer a iluminação dos nossos trabalhos. Essa aproximação contribuiu para o acesso de estudantes a um teatro, visto que muitos já estavam finalizando o Ensino Médio e nunca haviam acessado um teatro.

Ancorada ainda em Nóvoa (2011), uma formação de professores que se faz pela mediação de profissionais mais experientes no processo educacional balizados por experiências práticas do próprio ato pedagógico, é necessária, pois permite uma constante troca de saberes entre a universidade (coordenadora de área e bolsistas) e a escola (supervisores, estudantes e toda a comunidade escolar).

#### 4.5 A escola e o calendário festivo: tensões e negociações

Ainda se faz atual uma das problemáticas do ensino de Dança levantada por Isabel Marques em 1997, no seu texto “Dançando na escola”. Entre uma série de problematizações levantadas pela autora, o calendário festivo é uma delas. Marques pontua que, quando a dança consegue penetrar no espaço da escola, na maioria das vezes é vinculada somente ao calendário festivo, faltando a ela uma sistematização e organização para o seu ensino. Essa tem sido uma questão sempre indicada pela autora, pois “a escola tem transformado a arte em processos vazios, repetitivos, enfadonhos, que se convertem exclusivamente em técnicas, atividades curriculares, festas de fim de ano” (MARQUES, 2011, p. 51). E sobre esse aspecto, Bernard Charlot diz que o seu “objetivo remete menos à pedagogia do que ao marketing” (CHARLOT, 2011, p. 9).

Quando Bernard Charlot coloca a questão do *marketing* à frente do objetivo pedagógico, ele está pensando mais pontualmente sobre as escolas da rede privada. No entanto, na maioria das escolas públicas aqui no estado de Sergipe, a dança tem entrado na escola via calendário festivo, como coloca Isabel Marques. A realidade em Sergipe sobre o ensino de Dança na escola não difere do que Isabel Marques já vem pontuando há mais de duas décadas.

Em contato recente com estudantes calouros do curso de Dança da UFS, das 50 vagas ofertadas, 26 foram preenchidas, e somente 16 frequentaram o curso; imagina-se que os que persistiram tinham uma relação mais próxima com a dança e estavam conscientes de suas escolhas. Ao perguntar sobre o contato deles com a dança, a resposta foi quase unânime dizendo que vivenciaram a dança por meio de gincanas ou festas específicas da escola. Desses 16, somente dois tinham tido acesso à dança fora do ambiente escolar.

Como já foi pontuado, a Escola Estadual Professor João Costa apresentava de certa forma um terreno mais fértil para a prática artística, pois os professores de Arte da escola conseguiam provocar os estudantes para as experimentações artísticas nas quatro linguagens, como indicado pela LDB. No entanto, essas práticas ainda ocorriam de forma esporádica, vinculadas, na maioria das vezes, ao calendário festivo da escola.

Contudo, a prática da dança já se encontrava um tanto mais consolidada. A supervisora Liça, durante 8 anos, coordenou um grupo de dança na escola, mas ainda assim o número de participantes era restrito, não sendo um conhecimento destinado a todos. Com a finalização do grupo de dança coordenado por Liça, outro grupo surgiu sob a coordenação do professor de química Lula. Esse grupo tinha o virtuosismo como grande referência.

Ao chegarmos nessa escola, o diretor Alex Franco nos avisou que a escola já tinha um grupo de dança atuante, mas que esse grupo não era para todos. Era preciso ter qualidades físicas para participar, essa era a condição imposta pelo coreógrafo. Assim, foi solicitado pelo diretor que proporcionássemos dança para um maior grupo de alunos, pois ele via a arte como muito importante na formação desses estudantes.

Mas já de início nos foi solicitado que acompanhássemos a organização do evento em alusão ao Dia da Consciência Negra e que fizéssemos coreografias para apresentar nesse evento. Ao mesmo tempo em que a escola já apresentava contato com a arte, e a direção da escola valorizava essa área, a nós foram solicitadas coreografias para compor a programação, quando ainda nem tínhamos tido contato com os estudantes. Chegamos a essa escola por volta do meio do mês de outubro, e o evento aconteceria no dia 20 de novembro.

Já de entrada apresentamos nossa resistência. Pedi uma reunião com a direção, pedagoga, professores de Arte e supervisores para explicar que não trabalharíamos presos ao calendário festivo, e que não seria possível construir uma coreografia em um mês com alunos com quem nem havíamos tido contato ainda. Colocamo-nos disponíveis a colaborar com o evento, mas tínhamos outra proposta para o ensino de Dança: ministrar aulas durante esse período com a temática em questão a partir de danças de matrizes afro-brasileiras.

A princípio ficaram descontentes, mas compreenderam. Falaram que esse evento ocorria todos os anos e que era muito importante para a escola. Diante do exposto, nos comprometemos a trabalhar com a temática durante o ano letivo seguinte.

Ao acompanharmos o evento em alusão ao Dia da Consciência Negra, foi possível observar a qualidade dos trabalhos apresentados pelos estudantes e a importância disso para aquela comunidade escolar em que predominavam estudantes pretos.

Entre os eventos realizados por essa escola, o dia da Consciência Negra e o Costart eram os que mais se destacavam. A professora de arte Stella Maris organizava esses dois eventos e contava com a colaboração da grande maioria dos professores da escola.

Como já informado, trabalhamos diretamente com o componente de Artes Cênicas e com oficinas. Os estudantes do componente de Artes Cênicas nem sempre se interessavam pelas aulas de dança, mas, com o apoio da supervisora e do supervisor, bem como pela forma que a dança estava sendo trabalhada nas aulas, aos poucos os estudantes foram se sentindo encorajados e mobilizados a participarem das aulas. De todo modo, havia aqueles que ainda apresentavam resistência e não conseguiam se permitir vivenciar as aulas. Foram desenvolvidas várias oficinas com técnicas de danças diversificadas de acordo com as competências apresentadas pelas pessoas “pibidianas” e pelos interesses das pessoas estudantes.

Foram vivenciadas aulas de balé, de dança moderna, de dança do ventre, de danças urbanas e de danças afro-brasileiras. Dessas oficinas, resultaram três processos de criação em dança: “Os quatro elementos”, “Axè” e “Pererê”.

Os quatro elementos foi resultante da oficina de dança do ventre e da oficina de balé clássico. A partir dessas técnicas de dança e dos elementos da natureza – terra, fogo, ar e água –, foi criado um processo de dança em que os alunos experimentaram, por meio de estímulos sonoros diversos, a pesquisa de movimento a partir desses elementos. Foi notório o envolvimento dos estudantes durante as aulas e o quanto estavam comprometidos com a apresentação no pátio da escola. Os alunos participantes eram do contraturno e não tinham vivência alguma com a dança, mas estavam abertos à experiência artística.

Já o trabalho Pererê foi resultante de aulas de Dança que tinha como proposta a ludicidade por meio do cancionário infantil, a interação de linguagens da dança, buscando fazer analogias entre técnicas de danças diferentes, mas com mecânicas de movimento semelhantes, a exemplo da dança do Cacumbi e da dança Break. Foi um processo em que os estudantes propunham movimentos, jogos corporais por meio de brincadeiras infantis. Esse trabalho que se encontrava em processo de experimentação e criação foi apresentado durante a ação Cine Xaxado em um teatro localizado vizinho à escola. A experiência foi reveladora de

encantamento, pois esta foi a primeira vez que alguns estudantes da escola estavam acessando um teatro e a primeira vez para a grande maioria de fazer uma apresentação num palco italiano.

Temos avançado quanto aos espaços para o fazer artístico não somente na estrutura dos palcos italianos. As artes contemporâneas têm experimentado os mais diversos espaços para a realização da cena, no entanto, a experiência em arte na escola acontece quase que exclusivamente no pátio dela. Assim, ter a oportunidade de entrar, habitar e realizar em um teatro, foi bastante significativo para os estudantes, pois muitos acreditavam que ali não era espaço para eles.

“Pibidianos” não tinham domínio dos estilos das danças urbanas, mas procuraram, por meio das experiências de alguns estudantes com o *Break dance* e com *Street dance*, dinamizar trocas de experiências com essas vivências, além de se utilizarem dos recursos tecnológicos por meios de vídeos disponibilizados no YouTube.

Em nossas reuniões e encontros de planejamento e experimentações, costumávamos dialogar sobre as ações que iríamos propor, e quando nos víamos inseguros com uma determina técnica, fazíamos a experimentação em nossos próprios corpos para saber como reagiríamos às mesmas. Isso ocorreu com as danças urbanas. Não tínhamos experiência com elas, assim alguns de nós dirigia essas vivências, não como modelo pronto a ser levado para a escola, mas como caminhos possíveis, pois a condução dependeria da escuta e das respostas dadas pelos estudantes. (JAQUELINE ALVES, 2020, informação verbal)

“Axé” foi o nome dado à coreografia resultante de uma longa oficina e pesquisa sobre o carnaval baiano, em que os estudantes passaram a refletir sobre a cultura de massa, a entender sobre esse movimento iniciado por povos em diáspora, com suas culturas negadas e menosprezadas; para tanto, novas experiências emergiram dos cruzos de saberes e ignorância como fundamentais na abertura e exposição a “outros movimentos, encantando-se em outras experiências” (SIMAS; RUFINO, 2018, p. 38).

**Figura 42** – Apresentação do trabalho “Axé”.



Fonte: arquivo pessoal da autora.

Diversas ações de dança foram desenvolvidas na escola, mas dois trabalhos serão destacados por serem os que mais repercutiram no processo de criação e formação dos estudantes, bem como dos IDs.

#### 4.5.1 Dançando Para Omolu

Voltando à problemática da dança entrar na escola via calendário de eventos, o subprojeto de Dança do Pibid também entrou nessa dança. Porém, sabendo dos eventos que a escola realizava ao longo do ano letivo, nos organizamos para o evento em alusão ao dia da Consciência Negra com antecedência e com um tempo maior para a pesquisa e experiência.

A ação artístico-pedagógica desenvolvida pelo Pibid pautou-se por um fazer de ensino em dança com traduções/criações baseadas no conto africano do orixá Omolu e seu enredo nas relações de tensões e afetos entre Nanã, Iemanjá e Iansã, provocando as pessoas estudantes a pensarem sobre a narrativa desse conto à luz de realidades contemporâneas.

Aqui se faz necessária uma digressão sobre a escolha desse caminho para um processo de criação em dança. A escolha do conto de Omolu foi escolha de um “pibidiano” evangélico, que nada sabia sobre a cultura do candomblé, mas se mostrava bastante curioso e encantado com esse orixá. Tive bastante cuidado em relação à orientação desse trabalho por receio de que os valores cristãos das pessoas “pibidianas” se revelassem de alguma forma preconceituosos.

Não foi um caminho fácil. Foi necessário pensar em estratégias diversas para se chegar em um lugar de desejo, de pesquisa e de criação. Para isso nos arriscamos nas encruzilhadas através de emaranhamentos processuais de percepção/ação/criação/reflexão, para pensar/movimentar na perspectiva do cruzo enquanto uma das estratégias metodológicas. Essas estratégias “[...] operam esculhambando as normatizações [...]” e promovem o “[...] tom inacabado, ambivalente, diverso dos conhecimentos existentes [...]”, e como “[...] perspectiva teórico-metodológica assentada nos complexos saberes das macumbas brasileiras [...]” que “[...] busca tencionar as problematizações acerca das justiça cognitivas e sociais” (SIMAS; RUFINO, 2018, p. 22-27).

Inicialmente foram propostas aulas a partir de repertórios técnicos de danças afro, e, a partir desses repertórios, iam sendo desenvolvidos laboratórios de experimentação e improvisação com acordos prévios, mas sem ser anunciado ainda que o trabalho seria montado a partir do conto de Omolu.

Para aproximar as pessoas estudantes da temática, foram exibidos dois vídeos. O primeiro contendo o conto de Omolu. Nesse vídeo, Omolu é abandonado por sua mãe Nanã por conta de suas feridas. Abandona-o dentro de um cesto no rio, onde é encontrado por Iemanjá, que cuida dele como um filho lindo e amado. O vídeo se passava em uma festa com os demais orixás, mas Omolu não iria à festa por conta de suas chagas. Ogum havia preparado uma roupa de palha com o objetivo de esconder as manchas de feridas do corpo de Omolu, podendo, dessa forma, estar presente no festejo. Por sua vez, Iansã, com seus ventos, foi a única a dançar com ele, provocando transformações no seu estado físico, bem como na percepção dos demais orixás.

Já o segundo vídeo, numa linguagem contemporânea, apresentou Seu Jorge expressando o rapper Negro Drama de Mc Racionais. Ele dramatiza dores e preconceitos que as populações negras vêm enfrentando desde o processo de escravização. A partir desses vídeos, as pessoas “pibidianas” provocaram as estudantes e estudantes a refletirem sobre os processos de negação, de violência e de marginalização dos povos escravizados pelo projeto de colonização de cultura hegemônica. Discutiram sobre como a questão do preconceito estrutural em relação às populações negras vem se manifestando no Brasil.

Para a materialização do ensino e aprendizado dos repertórios, foram propostos movimentos que se relacionavam às danças de Iemanjá e Iansã na sua relação com Omolu. Foram utilizadas metáforas na intenção de criar imagens movimentos em contato com os

elementos da natureza: a água do mar, a terra e o vento. Por meio da improvisação, os temas propostos “[...]foram apresentados a partir do sentido vida e morte, metaforizado nos movimentos de pronação e supinação dos punhos e mãos, provocando relações de imagens com o interior da terra e do sol, visto que estas simbologias se fazem presentes neste Orixá” (TAVARES; OLIVEIRA, 2021, p. 219).

Para investir mais na pesquisa de movimento, foi utilizada também a metáfora do pensar/ser/movimentar em polirritmia corporal (RANGEL, 2015), em que os estudantes eram provocados a pensar fazendo a partir das articulações expressões em várias texturas e movimentos, lançando-se em trajetórias no espaço em níveis diversificados.

De início as aulas causaram estranhamentos, que foram vivenciados tanto pelas pessoas estudantes da escola como pelas pessoas “pibidianas”. Algumas ficavam mais na observação por não se sentiam capazes de contribuir com a temática. Genilza dos Santos, em conversa comigo durante o processo de criação do trabalho Omolu, disse que era impressionante como Sidney (“pibidiano”), como evangélico, tinha competência para lidar de modo ético, poético, político e educativo com questões que na religião dele são completamente condenadas.

No ensejo, perguntei como ela, enquanto evangélica, se sentia diante desse trabalho e quais as impressões que ela tinha em relação à participação dos estudantes. Ela suspirou, deu uma longa pausa e respondeu:

O Pibid tem sido uma grande escola para mim. Digo isso em todos os sentidos. A riqueza na minha formação pessoal e profissional tem sido grande. O convívio com o cotidiano da escola e com os colegas e amigos do Pibid me sacode o tempo todo. Os meus valores são revisitados a todo instante. Sou segura na minha fé e da minha religião, mas reconheço a atrocidade feita às culturas, às religiões e ao modo de ser e viver do povo preto. Não me sinto confortável para guiar as ações por realmente não conhecer nada sobre orixás. Mas sei que Sidney, assim como eu, evangélico e sem conhecer também, é um corajoso, aventureiro, um grande pesquisador. Percebo o quanto ele te procura e tira dúvidas e te provoca também, e nisso ele vai tentando, provocando novas estéticas e nos provocando também. Ao lado dele aprendo muito e me sinto confiante. É muito evidente que estamos fazendo um trabalho com arte, por isso não me sinto constrangida com o trabalho, sou limitada mesmo, mas uma aprendiz com muito desejo. Vejo os estudantes estranhando a forma da condução do trabalho, mas não percebo um preconceito. Eles estão acostumados com os trabalhos que já chegam prontos e eles repetem. Criar junto tem sido um desafio. Acho que consigo fazer com que os estudantes evangélicos participem da aula, porque mostro muito respeito ao trabalho e ao tempo, aos valores deles. Conversamos bastante também e isso possibilita uma aproximação afetuosa. (2015, informação verbal)

O depoimento de Genilza nos conduz a uma série de questões, pois traz a sua condição de evangélica como algo que a limita em determinados campos do saber, mas por outro lado revela o seu desejo de aprender. Sabendo que o que estão fazendo é arte, e não apologia ou doutrinação de qualquer coisa, entende o trabalho como importante e vê na forma como o colega conduz o trabalho um compromisso ético com a estética daqueles com que o processo colonizador tem sido atroz.

A gente não se prendia dentro dessas imagens que são fixas, mas nos jogávamos no sentido de uma imagem tempo, que se expande naquele presente; assim, a sensação, inclusive do próprio estranhamento, era entendida como oportunidade que vai tensionar o movimento. O que eles entendiam e da forma como agiam já era uma imagem do lugar que a gente propôs, eles quebram essa imagem, que é fixa, e vão elaborando outros aspectos, mesmo que pareçam borrões, grafias sujas. Mas são grafias que têm uma percepção daquele momento. Entendo que essa compreensão e modo de propor dança na escola foi proveniente de nosso processo de formação dentro do Pibid e da aproximação com projetos de extensão. Entramos nesse processo com Omolu nas incertezas do lugar a que chegaríamos, mas confiantes com o processo de investigação e experimentação que estávamos propondo. (Entrevista realizada com Sidney Oliveira em 2020, informação verbal)

Refletindo sobre esse trabalho, Tavares e Oliveira (2021) dizem que as pessoas “pibidianas” tiveram medo da proposta, pois achavam a temática arriscada e inadequada para o espaço da escola. Esse receio estava vinculado aos credos religiosos de alguns, e outros, por entenderem a escola como uma instituição conservadora, normativa e preconceituosa, tinham medo de como a escola receberia tal trabalho.

A escola tem se mantido ainda muito conservadora, para isso precisamos praticar o ato da cisma, como nos coloca Simas e Rufino (2018), como arte do inacabamento, aliada à dúvida, riscando/dançando o chão com desconfiança, mas reivindicando formas alternativas de fazer arte, de existir e de resistir.

Assim se faz necessário pensar em uma prática pedagógica em dança contra-hegemônica na experiência, descentralizar as monoculturas aos saberes e subjetividades no corpo, proporcionando pensar/fazer dança na experiência de tradução a partir das diversidades de conhecimentos possíveis a serem compartilhados (CORVALÁN, 2012) e em uma criação que possibilite também a busca de um lugar comum entre as pessoas estudantes sobre os



sentidos expressos, em alteridade e sem imposições doutrinárias no vivenciar as danças e contos dos orixás (TAVARES, OLIVEIRA, 2021).

Esse trabalho contou com a colaboração de todos os “pibidianos”, sendo que teve uma ação mais pontual a partir das pessoas que faziam parte do GDP, pois estavam em processo de criação com a estética das danças afro dirigida pela professora Edeise. Na ocasião, ela também estava finalizando o trabalho “Terra Viva”, que centrava na figura do orixá Nanã.

O diálogo entre o modo de fazer da professora Edeise e o meu modo de fazer/pensar a dança na escola era constante. E isso ia potencializando-os e encorajando-os a prosseguirem na investida. Mas o coletivo se fazia atuante dentro das ações planejadas e das condições específicas de cada um. Assim, foram formadas comissões responsáveis para os diversos aspectos que envolviam o trabalho.

Entendendo e respeitando aqueles estudantes que não queriam fazer parte da cena, estes foram solicitados a colaborarem com o trabalho por meio de registros fotográficos, criação do cenário e de figurino. Era formada uma parceria com todos, e isso aproximava-os do universo da dança mesmo que não fosse na condição de dançarino/intérprete/criador.

**Figura 43** – Estudantes em processo de criação e montagem de cenário



Fonte: arquivo pessoal da autora.

Mikaela Alves<sup>52</sup>, uma das estudantes da escola com a intenção de participar de uma atividade extraclasse, procurou o Pibid por saber que trabalhava com a temática das culturas

<sup>52</sup> Mikaela Alves foi estudante do Colégio Estadual Professor João Costa e participou do Pibid enquanto estudante dessa escola. De acordo com ela, participar do Pibid contribuiu para definição da escolha em fazer o curso em

populares. Ao chegar às aulas, ela se depara com a criação do trabalho Omolu. É importante dizer que essa aluna já vinha de uma experiência com dança em um projeto social. Mas a participação nesse trabalho possibilitou a ela a vivência com outro modo de fazer dança.

Diferentemente dos meus colegas, logo de início tive um olhar diferenciado, talvez porque já tivesse um certo conhecimento da Dança enquanto linguagem artística. Desse modo, me vi atraída por um universo que não conhecia, me deixei envolver por ele e, através dessa nova experiência, pude perceber que a Dança vai muito além de sequência de movimentos para divertimento no meio escolar [...], o trabalho desenvolvido pelos professores do Pibid também me auxiliou a ampliar o meu olhar para a cultura, a arte e a educação com a dança. (ALVES, 2020, p. 10)

Para ela, o que chamou mais a sua atenção foi a forma como o trabalho foi sendo desenvolvido pelos “pibidianos”, pois achou interessante e importante a contextualização do que ia ser trabalhado, até mesmo para desmistificar uma possível ideia preconceituosa com a temática e os laboratórios de pesquisa de movimento e criação, pois nunca havia passado por ensino de dança dessa forma (ALVES, 2020).

O envolvimento dos estudantes em todo o trabalho é também um aspecto que ganha relevância na reflexão de Mikaela Alves. De acordo com ela:

Toda a montagem do cenário utilizado no espetáculo contou com o auxílio dos alunos participantes, motivando, assim, a criatividade e o trabalho em grupo. Outros pontos realizados em conjunto com os alunos foram a criação da maquiagem cênica para representar as chagas do Orixá Omolu e a montagem dos nossos figurinos, no que fomos auxiliados por uma das professoras do projeto. (ALVES, 2020, p. 12)

**Figura 44** – Estudantes em preparação para a apresentação de Omolu



Fonte: arquivo pessoal do pibidiano José Elisson.

---

Licenciatura em Dança na UFS. O Pibid teve uma importância na formação de Mikaela, e ela aborda isso no trabalho de conclusão de curso que desenvolveu.

Esse trabalho causou estranhamentos para todos os envolvidos, mas trouxe desafios e possibilidades para riscar o chão da escola com uma dança que provoca, desacomoda, produz saberes e conhecimentos das frestas (RUFINO, 2019). A visualidade do trabalho já despertava olhares atentos. Estudantes foram levados a dançar no chão da escola com e sobre folhas secas. Ao olhar de muitos, eles estavam dançando na sujeira. A direção da escola e a comunidade escolar como um todo ficaram sem entender por que estavam jogando folhas secas no chão em que iam dançar. Isso já provocava sensações, desconfortos e escuta para o que estava para acontecer. Borrir imagens, criar outras imagens para refletir sobre estruturas fixas é papel da arte, e a escola pode e deve ser esse lugar de experiências que mexem com as estruturas, por meio de um trabalho com qualidade, com arte. Podemos observar isso no depoimento do diretor da escola, Alex Franco:

Gosto de arte. Sou muito participativo com tudo que é produzido aqui na escola pelos professores e alunos. Mas te digo uma coisa: quando sei que vai ter Pibid, fico apreensivo, uma mistura de desejo e tensão em ver o que vocês vão trazer. Vocês são inquietos demais, mexem com todas as camadas do humano. É homem de saia, menina com menina. São folhas, galhos, caixotes no chão, é um fuzuê! Mas é bom demais! As danças feitas por vocês têm outra estética e proporção. Nos levam e elevam ao pensamento. Saímos daqui, mas elas não saem da gente. Fica agarrada no corpo da gente, conversando, provocando, e tudo isso como muito respeito. (Diário de campo da coordenadora de área em 2015, informação verbal)

**Figura 45** – Criação e direção das composições individuais e coletivas



Fonte: foto de Genilza dos Santos.

**Figura 46** – Apresentação de Omolu no pátio da escola



Fonte: Acervo pessoal da autora.

**Figura 47** – Encerramento da apresentação Omolu no pátio da escola



Fonte: arquivo pessoal da autora.

A ação-escuta ou escuta-ação foi balizamento para o entendimento das diferenças das pessoas estudantes, das pessoas supervisoras, da coordenadora de área, das pessoas “pibidianas” e da comunidade escolar enquanto emergente para um aprendizado do encanto

(SIMAS; RUFINO, 2018), assentado nos nossos saberes, em novos saberes, permitindo-nos a novos valores plurais a partir da partilha e do encontro, ainda que nas tensões do cruzamento dos diversos percursos.

#### 4.4.2 Cocorobó

*Dentro do cocorobó ouviu-se um grito  
 Por almas inundadas Raquel chorou  
 Do horror da terra quente se escutam  
 Gritos de dor  
 Das batalhas e massacres milhões de mortos  
 Da espora da opressão, matriz de sorte  
 Geme o povo dos sertões, solta gritos  
 Gritos de dor [...]  
 (FÁBIO PAES, 1996)*

Cocorobó foi o nome do espetáculo de Dança elaborado por meio da realização de laboratórios de pesquisa do movimento, nos quais foram trabalhados elementos presentes em “Os Sertões”, de Euclides da Cunha, uma leitura que constava como obrigatória aos estudos dos alunos para o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) naquele ano de 2016.

Dessa obra literária, as pessoas do Pibid focaram no tema da Guerra de Canudos. O título foi pensado a partir do fragmento da música apresentada no início dessa seção e interpretada por Jurema Paes, numa textura que evoca imaginários referentes ao tema, também utilizada na construção cênica desse espetáculo. Tal canção retrata sobre a memória que é latente nos gritos que se ouvem do passado e nos mobiliza a continuar a luta pela vida e pela diversidade de existência em um caminho de equidades, resiliência. Na pesquisa desenvolvida entre “pibidianos” e estudantes, descobriram que Cocorobó se refere a um açude que foi causador de muitos conflitos na região.

Esse foi um trabalho típico daquelas demandas apresadas para atender a uma solicitação. No momento em que foi solicitado ao Pibid Dança para desenvolver um trabalho em parceria com o Pibid Teatro<sup>53</sup>, a partir de uma das obras referência para o exame nacional do Ensino Médio (ENEM), o Pibid dança estava em outro processo de pesquisa e criação.

---

<sup>53</sup> O Pibid Teatro passou por algumas mudanças de coordenação, e com a coordenação da professora Lourdesnete Benevides ele foi abrigado na mesma escola em estávamos atuando. Nesse período, Stella, a professora de Arte, passou a ser a supervisora do Pibid Teatro.

“Pibidianos” ficaram desconfortáveis e não responderam de imediato. Reunimo-nos e decidimos que iríamos assumir esse compromisso. A partir daí começamos a desenvolver encontros juntamente com as “pibidianas” de Teatro para planejar as ações.

Para desenvolver um trabalho em Artes Cênicas a partir da obra mencionada, foi realizada pesquisa de imagens, de vídeos e de músicas alternativas que remetessem a Canudos e que pudessem compor o espetáculo. Mediar os conflitos nas tomadas de decisões se fez constante nessa ação, visto que agora eram duas áreas de conhecimento em diálogo, parceria, e encontrar um caminho que orientasse o acompanhamento do trabalho era urgente.

Estudantes de dança sem os domínios do campo de Teatro e as estudantes de Teatro sem conhecimento do campo da dança, daí a necessidade mais efetiva das supervisoras e coordenadora de área. A princípio, as “pibidianas” de Teatro queriam trabalhar com texto e distribuir os papéis de cada personagem. Por outro lado, as pessoas “pibidianas” da Dança apresentavam resistência a trabalhar dessa forma.

Entre tensões e negociações estavam os estudantes da escola esperando o que era para ser feito, e ficou decidido que trabalharíamos do mesmo modo que na experiência do Omolu. As estudantes de Teatro se sentiram inseguras, mas aceitaram a proposta. Assim, de acordo com o pibidiano Sidney Leandro Oliveira:

Destrinchamos laboratórios com os alunos, através de vídeos, palavras, imagens, documentários, música, conversas, proporcionando uma relação de troca. Nos provocando e provocando os alunos a mergulharem no contexto histórico, social e geográfico da Guerra de Canudos, fazendo relação com a nossa contemporaneidade. A partir dos encontros, instigávamos a trazer movimentos relacionados ao tema e cruzados nas suas significações estético-sensíveis. Para uma melhor compreensão, o trabalho foi feito a partir de um simples roteiro, dividido em três cenas: primeira cena diáspora, contexto religioso, arraial; segunda constituída em alegrias, o povo do sertão é um povo festeiro e a terceira cena os conflitos, invasão, resistência. (Entrevista realizada com Sidney Oliveira em 2020, informação verbal)

Esse trabalho foi montado com alunos do 3º ano do Ensino Médio. Muitos deles, por opção, ainda não tinham vivenciado a dança na escola, mas, como essa foi uma condição de barganha, ou seja, se participassem teriam notas extras nos componentes que estavam abaixo da média, participaram sem o desejo, mas pela necessidade. A arte, nessa circunstância, aparece como suporte para o desenvolvimento de outros campos do conhecimento, mas, ainda assim, a

forma como as pessoas “pibidianas” assumiram tal proposta provocou experiências e conhecimentos centrados na própria arte da dança e do teatro.

Para a “pibidiana” Genilza Santos, esse trabalho demandou bastante tempo para as experimentações, que não era muito, além disso precisavam afetar os estudantes na experimentação artística, rompendo com a ideia de um trabalho pronto (Diário de bordo da coordenadora).

O meu xodó foi o Cocorobó, o processo, a gestação até o parir... O Cocorobó foi riquíssimo, foi belíssimo. A priori, os alunos estranharam, porque passamos textos, documentários para eles, para que entendessem o que foi a Guerra de Canudos. Colocamos os estudantes para participarem ativamente. Não levávamos um produto pronto, por isso eles passaram por todas as etapas: pesquisas, laboratórios, produção, e para isso tiveram que ler, estudar, para poder criar. Lembro que bem no início a gente fez a primeira célula a partir do que eles iam realizando, logo nas primeiras movimentações, aí logo surgiu uma pergunta: sim... cadê a dança? A gente vai dançar quando? Que horas? Mas eles já estavam em cena, já estavam atuando, os corpos já estavam em movimento, mas eles ainda estavam esperando a dança, a coreografia pronta para eles aprenderem. As músicas escolhidas também causavam estranhamento. Utilizamos músicas instrumentais, desconhecidas, e eles não mostravam uma resistência, mas uma estranheza, não eram resistentes, mas causava uma estranheza neles, mas participavam. Então, foi muito bom o trabalho com Cocorobó, a gente viveu todo o processo com os alunos: cenário, figurino. A roupa que eles tivessem podiam estar utilizando, foi solicitado que levassem para a cena algo pessoal: um lenço, um crucifixo, algo que remetesse à memória da narrativa que estávamos trabalhando, então tudo isso era levado para eles como metodologia, e eles recebiam e experimentavam. Foi bonito observar os estudantes se encantando pelo fazer artístico, participando com responsabilidade e entusiasmo. (Entrevista realizada com Genilza Santos em 2020, informação verbal)

**Figura 48** – Apresentação do trabalho Cocorobó



Fonte: arquivo da Secretaria de Educação do Estado de Sergipe.

**Figura 48** – Apresentação do trabalho Cocorobó



Fonte: arquivo da Secretaria de Educação do Estado de Sergipe

**Figura 50** – Apresentação do trabalho Cocorobó



Fonte: arquivo pessoal da autora.

Foi encontrado um modo de fazer dança na escola pelas pessoas “pibidianas” que rompia com modelos repetitivos e vazios (MARQUES, 2012). Certamente era um caminho

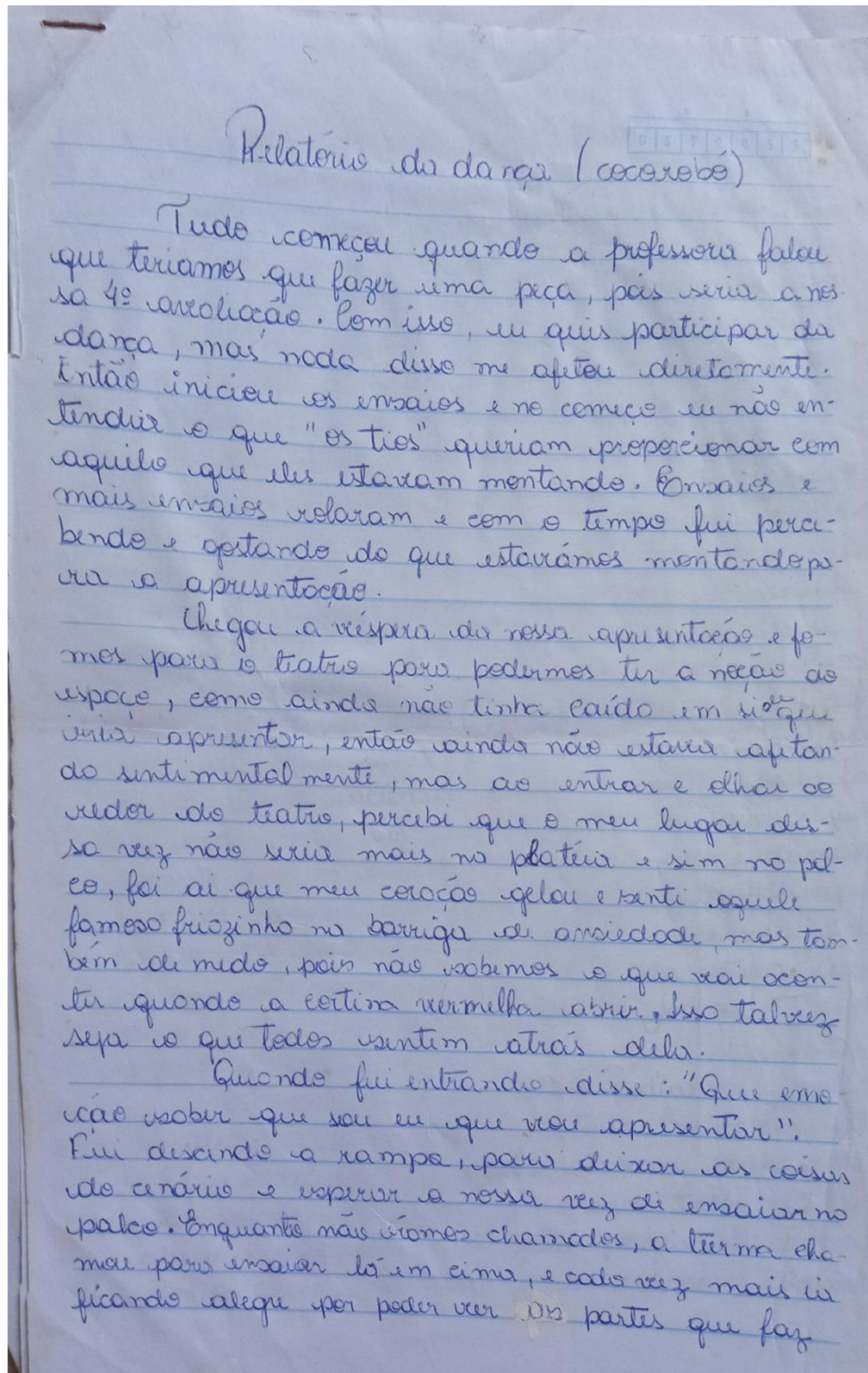


mais trabalhoso, contudo, mais significativo para todos os envolvidos, como podemos observar no depoimento da “pibidiana” Genilza.

Um aspecto relatado com muita importância foi o fato de “pibidianos” terem dançado juntamente com os estudantes. O fato de estarem juntos em cena fez com que se sentissem mais seguros e horizontalizou as relações, estabelecendo uma rede de trocas de conhecimentos e afetos. Um estudante, ao descer do palco após a apresentação, não conseguia se conter de tanta emoção, e dizia: “Esse lance é muito bom, é mágico! Dançar com os professores foi tudo de bom, me senti mais seguro. Meu corpo ainda está vibrando. Pena eu ter demorado tanto para experimentar a arte em meu corpo” (Depoimento do estudante José Carlos – Diário de bordo da coordenadora, 2016, não paginado).

Foi solicitado aos estudantes, após a realização desse trabalho, que fizessem um relato da experiência vivida por eles. Daí “pibidianos” tomaram conhecimento do quão potente foi o trabalho que realizaram, como pode ser observado no relatório da estudante.

Figura 50 – Relatório sobre a criação em dança Cocorobó



parte do teatro. Ao subir passei olhar para uma sala de dança escura, que tinha uma barra e um espelho grande e me identifiquei logo com ela, ao andar mais um pouco tinha outra sala de frente e ao lado tinha uma com o nome do João Costa na porta, algumas pessoas já estavam lá esperando, entrei na sala imensa e brinquei com meus colegas dizendo que era muita emoção e sair quando pelo espaço e depois ensaiamos um pouco. Pusemos a esperarmos o outro grupo terminar o ensaio. Ao terminar, iniciamos a arrumação do cenário e fizemos um círculo para falar sobre algumas coisas que estavam precisando ser revista e de aquele alerta para muitos que ali era o ensaio geral. Mas como estávamos ensaiando em local diferente, eu e meus colegas tivemos dificuldade de saber para onde íamos, e os professores na maior paciência parou o ensaio para falar onde cada um deveria estar ao sair, e juntamente com os alunos eles ensaiaram e dançamos para nos ajudar, mas também com as tentativas conseguimos desenvolver e se adaptar ao espaço, e um pre que voltamos para de trás da cortina eu ia olhar o que mais tinha no teatro. Acabou o ensaio e fomos embora.

No dia da apresentação pedimos para ir lá de novo para repassar tudo. Ensaiamos até 13 hrs e fomos para a escola almoçar para poder estar prontos às 14 hrs. Almoçamos todos juntos alunos e professores, e eu gostei porque eles interagiram com os alunos muito bem e na conversa descobri

que no camarim tinha banheiro, então, eu, Denilson e Ana Maria fomos para lá porque ia ali-antão.

Ao chegar no camarim bateu aquela emoção, nunca estive em um camarim de verdade e lá tem várias fotos de pessoas que dançaram e apresentaram peças, eu fui olhando tudo e ficando cada vez mais calmo, ao esperar Denilson tomar banho, Ana perguntou se eu estava nervoso, lhe respondi que ainda estava mais ou menos o problema era quando chegasse a nossa vez de apresentar e lhe perguntei se ela estava e ela respondeu que já estava nervosa. Terminamos de nos arrumar e fomos ficar com os outros para poder fazer a maquiagem e depois tio Sidney fez um rede com a gente ao lado do teatro, passou uma sessão, conversou e fez movimentos de relaxamento, tudo para poder nos tranquilizar.

Depois fomos para as três das cortinas e pouco depois Stella anunciou as apresentações, seriam os terceiros a se apresentar então ficamos olhando, e eu procurei observar atentamente tudo, o medo já começava a circular em mim.

Quando a cortina fechou pela terceira vez, a professora falou para arrumar o cenário, meu coração quase saiu pela boca de emoção e nervosismo, montamos o cenário o mais rápido que pudemos e ficamos no nosso lugar para poder começar e o coração não parava de bater forte, ouviu mais ainda quando anunciou a gente. Minha mãe gelou e a tia Rafaela me pediu

calma, que a hora era agora. O som não estava reproduzindo a música e meu coração foi a mil de tanto nervosismo e aí falei tinha que ser com a gente, mas graças a Deus ele reproduziu e começamos.

Precurei então dar o meu melhor, pois fiz tudo que pude. Foi muito bom quando dissemos de palco e vimos os olhares do público de encêrra e os fortes aplausos. Voltamos para de trás do palco quando encerramos a peça e nos abraçamos dizendo que tudo tinha dado certo e quando fui falar com Sidney ele falou que tinha gostado de mim, porque tinha me inspirado e eu me orgulhava disso, é gratificante. Quando estava indo embora minha amiga falou que amou a peça e que tinha se arrepiado.

O que mais gostei foi quando falamos no grupo que a peça tinha sido um sucesso e que seríamos capa de uma revista e que fomos chamados para apresentar Sergipe lá fora, porque eu nunca apresentei em um teatro e quando apresentei recebi tantos elogios e graças também a turma de professores que tivemos para nos auxiliar.

Simplesmente amei cada segundo!

Raquel dos Santos Oliveira  
16/02/17  
3B<sub>1</sub>

Fonte: arquivo pessoal da autora.

O relato da estudante Raquel nos revela o quanto é potente um trabalho com arte na escola. A experiência com Cocorobó de imediato se apresentou como um caos. Era uma ideia de desordem. Estudantes esperando os comandos por parte das pessoas “pibidianas” no sentido de reprodução de ações. “Pibidianos” na incerteza dos desdobramentos, mas aguçados na

observação, no estar juntos, aprendendo juntos, descobrindo juntos, considerando o “erro”, o caos como desafio para os fazeres em jogo. E nessa trama de riscos e aventuras, o trabalho se encaminhou muito mais carregado na imersão do brincar em detrimento de grandes domínios técnicos e processos racionais.

Dançaram em outros lugares, extracotidiano. Esse outro lugar ativado a partir da memória e da transcendência, visto que está em cada um para ser ressignificado, reestruturado a todo instante em estado de jogo. Daí a transcendência, enquanto busca de autossuperação (MERLEAU-PONTY, 1999).

E é essa grandeza de experiência artística que possibilitou a Raquel a fruição em Cocorobó, tão bem narrada com detalhes por ela. A experiência inicialmente surge da barganha. Contudo, permitiu aos estudantes se perderem para se encontrarem em estado de jogo, de invenção, de partilha, de afeto, de criação por meio da fruição estética, em que as provocações geradoras de imersões poéticas permitiram que os entre lugares do corpo se impregnassem de sentidos, pois as coisas não estão dadas, prontas, o sentido está por se fazer.

## **A ARANHA VIVE DO QUE TECE: AMARRANDO FIOS E SOLTANDO NÓS**

Certa vez ouvi do Mestre de capoeira Itapoã um ditado popular que diz que “a aranha vive do que tece”. Fiquei instigada com a frase tentando compreendê-la. O mestre se referia aos feitos de um capoeirista, aos caminhos que um capoeirista percorre, aos fios vivenciais tramados por um capoeirista. É inspirada no Mestre Itapoã, e é tomando emprestado a frase dita por ele, que chego neste momento final de escrita, mesmo que provisório, tecendo reflexões sobre os fios tramados nesta tese, ora conectando, amarrando esses fios, ora desatando os nós encontrados no caminho.

Este trabalho teve como objetivo refletir sobre a política pública de incentivo à docência na formação inicial através do Pibid, bem como pontuar e problematizar as ações desenvolvidas no subprojeto Dança do Pibid/UFS, buscando revelar os sentidos atribuídos ao Pibid/Dança pelas pessoas estudantes participantes do referido programa.

A pesquisa foi movida por questões que nortearam as nossas reflexões inicialmente na perspectiva da formação de professoras e professores de Dança, pois pesquisadoras (MARQUES, 2007) de dança têm criticado o ensino da mesma e de formação de professores pautados muitas vezes em modelos de reprodução de passos, sequências, técnicas, a partir de uma lógica aplicacionista (TARDIF, 2002).

Sendo assim, levantamos as seguintes questões: se aprendo a dançar copiando, que modelo de sociedade estou replicando? Se este é o modelo de ensino ainda vigente em algumas práticas de ensino em cursos de formação de professores de dança, como e quem estamos formando? Que corpo é valorizado nesse modelo de formação? E quais práticas são selecionadas e quais são negligenciadas e/ou excluídas dos processos de formação de professores de Dança? Pensando nessas questões, a pergunta central desta pesquisa se apresentou como: quais sentidos são atribuídos aos processos artístico-pedagógicos em Dança vivenciados pelas pessoas estudantes envolvidos no Pibid/Dança/UFS?

Para tanto, apresentar os contextos das pessoas participantes neste projeto, assim como o contexto do curso de criação do curso de Licenciatura em Dança da UFS, e os contextos das escolas onde o projeto foi desenvolvido, revelou-se como importante para entendermos as especificidades do ensino de Dança no Estado de Sergipe, bem como a realidade social dos agentes sociais desta pesquisa.

Dessa forma, na primeira seção nos apoiamos em fontes documentais oficiais como Leis, Decretos, Resoluções, Pareceres e em referenciais teóricos que nos possibilitaram compreender a trajetória do ensino de Arte no Brasil, a criação e o desenvolvimento do Pibid enquanto Política Pública Nacional de Formação de Professores, apresentando e refletindo sobre o Pibid na UFS, mais especificamente sobre o subprojeto de Dança.

Compreender o contexto de criação do Pibid nos direcionou para o entendimento das políticas públicas de educação e de formação docente, pois este surge como parte das metas em atendimento ao Plano de Metas e Compromisso Todos pela Educação (Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007) e pelo Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2001). Dessa forma, o surgimento do Pibid se deu em contextos de novas reformulações no campo das políticas públicas para a formação de professores, sendo uma delas a ampliação do campo de atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) que passa a instituir fomentos a programas de formação inicial e continuada de professores (BRASIL, 2010).

Na segunda seção apresentamos as tramas dos fios traçadas por nós a partir dos nossos processos de formação no chão da universidade e fora dela, na intenção de apresentar e refletir sobre as nossas escolhas de preparação/formação das pessoas bolsistas “pibidianas” do Curso de Licenciatura em Dança da UFS, apresentando a contextualização dessa formação acadêmica no Estado de Sergipe com o intuito de revelar as especificidades desse lugar/território.

Os nossos emaranhados formativos se constituíram de revisitações, apresentações e imersões em teorias e práticas vivenciadas no curso de Dança da UFS e conhecimentos e saberes que estavam para além das porteiras da universidade. Assim, na terceira seção escolhemos a encruzilhada (SIMAS; RUFINO, 2018, 2019), como potência de descobertas que se encontram nas frestas do sistema colonizador, como um modo outro de ser e estar no mundo a partir dos saberes negados, demonizados, desvalorizados, violentados, negligenciados nesse processo de colonização.

É na quarta seção que apresentamos e analisamos criticamente o nosso pisar, riscar, dançar no chão da escola a partir de nossas ações artístico-pedagógicas, fazendo um levantamento do que mais significou nos discursos das pessoas “pibidianas” durante os nossos quatro anos de atuação no programa.

O Pibid tem, entre os seus objetivos, fortalecer a licenciatura na intenção de melhorar a qualidade de ensino, sobretudo da educação pública. Evidentemente que a questão da educação



pública no nosso País é muito mais complexa, não perpassa apenas a questão de uma formação de professores mais qualificada.

Porém, o incentivo a uma experiência à docência ainda durante a formação é sem dúvida relevante para uma desmistificação entre os saberes construídos na universidade e os saberes construídos no cotidiano escolar, o que de certa forma possibilita ao acadêmico o desenvolvimento de metodologias e estratégias de ensino que somente o cotidiano da dinâmica de uma sala de aula pode favorecer.

O programa Pibid promove não só a inserção dos estudantes da licenciatura no contexto educacional da escola pública, como também o desenvolvimento de atividades didático-pedagógicas e de troca de saberes para o aperfeiçoamento não só de estudantes bolsistas, como também de estudantes da escola, de professores da escola que atuam como coformadores no papel de supervisores e de coordenadores de área na pessoa da professora e do professor universitário. Esse contato favorece um dos princípios evidenciados pelo programa, que é o de dirimir o distanciamento na relação entre universidade e escola.

O programa se apresenta como uma das alternativas de grande relevância na intenção de fortalecer a formação inicial dos discentes, considerando também conexões entre saberes que cotidianamente são produzidos e se entrelaçam nas unidades escolares envolvidas no programa e enriquecendo a formação dos licenciados bolsistas, uma vez que estes entram em contato direto com a realidade vivenciada diariamente pelos professores da escola pública. Nesse caso, o conhecimento da prática profissional e o conhecimento acadêmico podem se relacionar de forma menos hierárquica e mais igualitária, favorecendo, assim, a transformação e a construção de novos conhecimentos.

Nessa perspectiva, esta pesquisa revela que vivenciar a iniciação à docência na escola por meio desse programa numa relação de tempo mais expandido de observação e atuação na escola, possibilitou uma continuidade e densidade no aprendizado das pessoas “pibidianas”, que não é possibilitada no estágio curricular obrigatório, dado o tempo de desenvolvimento deste no espaço escolar.

Assim, o tempo de vivência na escola, com todos os seus percalços e desafios, favoreceu o enriquecimento do processo de formação de estudantes “pibidianos”, pois passam a viver a escola em sua dinâmica de complexidade, compreendendo que a organização pedagógica é tão importante quanto a sua flexibilização, entendendo que a cultura escolar é atravessada por sucessivos acontecimentos que por vezes interferem nos processos pedagógicos.

Vivenciar um tempo mais dilatado na escola permitiu às pessoas “pibidianas” habitarem esse espaço se sentindo pertencentes a ele. Já não eram mais pessoas que pisavam um território estranho e ameaçador, mas um território habitado por outras pessoas que apoiavam o Pibid e que davam o suporte para que ele acontecesse. Dessa forma, poder acessar a sala de professores para “pibidianos”, dividindo momentos com os demais professores, foi bastante significativo e legitimador para a atuação deles.

O fato de poder vivenciar a escola na dinâmica do seu calendário escolar permitiu uma mudança de ótica de estudantes bolsistas em querer aplicar técnicas e possibilitou perceber que a complexidade do ato de educar é de outra ordem, passando a compreender que a técnica não é um fim em si mesmo.

Essa tomada de consciência foi possível por conta dos caminhos escolhidos por nós. E trago a ideia do nós como processos colaborativos a partir das parcerias que estabelecemos uns com os outros. Nós aprendemos juntos! Na qualidade de mediadora provocativa de experiências, eu entendia que se fazia extremamente importante a vivência artística entre “pibidianos” para que sentissem em seus próprios corpos a experiência da pesquisa de movimento. Desse modo eu mediava a pesquisa de movimento, os processos de criação em muitos momentos e em outros, lançando mão de desafios, para que juntos os resolvessem de forma autônoma, crítica e criativa, enquanto processo artístico aberto. Assim, o inacabado para nós se apresentava como processos ricos, potentes e importantes para a criação em dança.

Dessa forma, experimentando em seus corpos, “pibidianos” passam a propor o ensino de Dança às pessoas estudantes da escola enquanto processos abertos, inacabados, errantes, mas significativos para o fazer dançante. E isso passa a ser possível quando eles se desvinculam da lógica “aplicacionista” de produtos “artísticos” apressados, vazios, tão somente para cumprir um calendário festivo.

A parceria estabelecida entre os próprios “pibidianos” permitiu que um aprendesse com o outro, pois eles se encontravam em estágio diferenciado de formação, bem como de experiências. Esta parceria reverberou em ações colaborativas, que permitiu uma experiência ética, política e estética em dança, havendo, mesmo em meio a tensões, respeito um pelo outro, respeito ao tempo de aprendizado e atuação do outro, respeito aos valores e credos de cada um, fortalecendo com isso os laços afetivos.

É com esses laços afetivos fortalecidos que bolsistas do Pibid estabelecem relações com estudantes da escola, proporcionando a eles um saber sensível, que se faz importante não pela

sua utilidade, mas pela relevância social, estética e cultural. Toda a comunidade escolar se beneficia com o ensino de Dança na escola, pois agrega ao ser humano potência formativa a partir da sua fruição, do seu fazer e apreciação enquanto modos outros de ler o mundo.

A apropriação crítico-reflexiva das práticas docentes iniciais vivenciadas por bolsistas “pibidianos” a partir da inserção destes no chão da escola, foi fortalecida a partir de ações colaborativas entre todos os envolvidos. Professores da escola exercendo o papel mais que de supervisor, mas de coformadores, com toda as suas experiências profissionais, contribuíram de modo bastante significativo tanto na formação inicial da docência de “pibidianos”, como também na minha formação e vice-versa. Retroalimentamo-nos com os nossos saberes. Partilhamos. Não adentramos no chão da escola numa perspectiva verticalizada nas nossas relações e tampouco nos nossos conhecimentos e saberes, mas numa relação espiralada e de cruzo.

Poder ter sido coordenadora de área durante quatro anos foi possível perceber o quanto foi desafiador para a escola, para estudantes bolsistas, para estudantes da escola, para as supervisoras e supervisor da escola, para a comunidade escolar como um todo, e em especial para mim, desenvolver o subprojeto de Dança. A docência é uma profissão complexa, e a iniciação à mesma é marcada por muitas inseguranças, quando não por traumas. Desse modo, estar no Pibid permitiu e permite, até o momento, tecer reflexões. Mais ainda! Rever valores, teorias, que norteiam a minha prática artístico-pedagógica enquanto formadora de professoras e professores de Dança.

Os bancos de pesquisa de mestrado e de teses, bem como avaliações feitas sobre o Pibid, apontam para a importância do Programa enquanto política pública de formação de professores. São várias as experiências positivas desse programa. As pesquisas apontam sobre a grande importância que esse programa tem do ponto de vista da formação inicial docente, sobretudo, a partir do estreitamento entre universidade e escola e das ações de colaboração, o que Arilma Soares (2017), em sua dissertação sobre Dança e Pibid vai tratar como cooperação enquanto arte de interagir.

Juntas e juntos nos lançamos na mais rica aventura do ato pedagógico, nos estranhando, nos encantando, em meio a leveza e tensão, para significar a nossa escolha profissional, bem como para propor um ensino de Dança significativo no chão da escola, onde o produto final desse ensino não fosse o foco principal, mas a riqueza do processo, o que gerou produções artísticas pedagógicas de qualidade por terem feito sentido para as pessoas envolvidas.

De modo geral, as pesquisas apontam para a qualidade da formação de professores, o que ocasiona a melhoria na qualidade de ensino, mas se fazem importantes estudos mais minuciosos sobre o incentivo à docência por meio da concessão de bolsas fornecidas pela Capes ao Pibid.

A avaliação realizada por Gatti e outros (2011; 2014) sinaliza para o grande número de evasão de estudantes de cursos de licenciaturas. Há que se levar em consideração que vários aspectos contribuem para tal fato, sendo a desvalorização profissional uma delas. Mas entender a situação socioeconômica de estudantes de licenciaturas no Brasil apresenta-se como uma pista para a compreensão desse problema.

Apesar dos editais da Capes/Pibid não explicitarem sobre a distribuição de bolsas para estudantes da licenciatura como estratégia de manutenção deles em seus cursos, essas bolsas têm permitido aos estudantes a permanência e conclusão de seus cursos.

A formação de professoras e professores em Dança no estado de Sergipe é recente. É datada da mesma época da criação do Pibid, do plano de expansão universitária, do Sistema de Seleção Unificada (Sisu) e do Sistema de Cotas para negros, indígenas, quilombolas e estudantes de escola pública. Assim, a sociedade sergipana é beneficiada com essas conquistas, mas há que se compreender que a chegada dos jovens estudantes na universidade precisa ser garantida.

Na época do desenvolvimento do subprojeto Dança no Pibid da UFS, estudantes da Licenciatura em Dança encontravam-se em condições de desfavorecimento, aparecendo nos dados estáticos da UFS como um dos cursos com estudantes de menor poder aquisitivo, ou seja, estudantes em estado de pobreza.

Então, poder fazer parte do Pibid foi a garantia de permanência e de conclusão no curso de Licenciatura em Dança para a maioria das pessoas “pibidianas”. Fazer parte do Pibid garantiu que estudantes vivessem a universidade em todas as suas dimensões: ensino, pesquisa e extensão. Permitiu ainda a participação em congressos, o convívio entre estudantes de outros cursos e de outros estados por meio da participação em encontros nacionais e regionais do Pibid.

Fazer parte do Pibid permitiu encarnar os princípios pedagógicos da dança a partir das relações de trocas de saberes dessas instâncias: escola-universidade; professor-estudante; estudante bolsista-estudante da escola, e da relação entre os conhecimentos produzidos dentro da universidade e da escola, bem como os que estão fora desses espaços legitimados.

A desvalorização do profissional da educação é uma realidade; no entanto, durante os governos de Lula e Dilma, essa questão vinha ganhando outra configuração, principalmente a partir do fortalecimento das licenciaturas e da formação docente. Desse modo, esperamos que essa atual conjuntura política, que foi criadora e gestora de ações de fortalecimento da educação, voltem a olhar com cuidado para essas ações, a fim de garantir a permanência do Pibid e continuidade das políticas públicas educacionais gestadas em seu governo.

No Pibid aprendemos no encontro não somente com os nossos iguais e conhecidos saberes, mas também com os diferentes e desconhecidos de nossas relações. Tivemos choques, tensões em nossas relações e atritos nas nossas experiências, mas compreendemos esses momentos como aprendizados, respeitando as nossas subjetividades como inconclusas e inacabadas, mas pulsantes de desejo de desbravar o desconhecido, num exercício ético e poético do fazer artístico pedagógico no chão da universidade e da escola.

O que trago nesta tese não é a criação de uma metodologia de ensinagem de dança, mas singularidades constituídas pela pluralidade de experiências individuais em processos coletivos em ação de colaboração.

Concluimos dizendo que pensar as criações nas próprias sutilezas do ato de dançar das pessoas bolsistas e das pessoas estudantes foi significativo, e nesse processo procuramos a sensibilidade, o respeito ao outro, a ética como mola propulsora na aproximação de elementos da natureza, dos saberes e fazeres da cultura popular e dos mitos dos orixás, objetivando desenvolver proximidade com o cotidiano e com a realidade das pessoas participantes do projeto, proporcionando a experimentação artística na universidade e na escola a partir das próprias histórias de vida, bem como com outros modos existenciais negados por vezes no chão das universidades e por consequência no chão das escolas.

## REFERÊNCIAS

- ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O perigo de uma história única**. São Paulo: Companhia da Letras, 2019.
- ADORNO, Theodor. **Educação e emancipação**. São Paulo: Paz e Terra, 1995. Tradução de Wolfgang Leo Maar.
- ALENCAR, Aglaé D'Ávila Fontes de. **Danças e folguedos**. Aracaju, 2003.
- ALVES, Mikaela de Oliveira. **Programa Arte na Escola: incentivo à prática e à docência da dança**. 2020. TCC (Licenciatura em Dança). Universidade Federal de Sergipe – Departamento de Dança, Aracaju, 2020.
- ANASTASIOU, L.G.C. **Metodologia do Ensino Superior: da prática docente a uma possível teoria pedagógica**. Curitiba: IBPEX, 1998.
- AQUINO, Dulce. Dança e Universidade: desafio à vista. *In*: PEREIRA, Roberto; SOTER, Sílvia (org.). **Lições da Dança 3**. Rio de Janeiro: UniverCidade, 2002, p. 37-51.
- BARBOSA, Ana Mae; CUNHA, Fernanda (org.). **Abordagem triangular no ensino da arte e cultura visual**. São Paulo: Cortez, 2010.
- BARBOSA, Ana Mae. Dilemas da Arte/Educação como mediação cultural em namoro com as tecnologias contemporâneas. *In*: BARBOSA, Ana Mae (org.). **Arte/Educação Contemporânea: consonâncias internacionais**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- BARBOSA, Ana Mae. Resenha da tese de doutorado de Ana Del Tabor Vasconcelos Magalhães. **Pós: revista do Programa de Pós-graduação em Artes da EBA/UFMG**, v. 9, n. 18, nov. 2019.
- BASTOS, Maria Helena Franco de Araújo. Corposestados: singularidades da cognição em dança. **Ver. Bras. Estud. Presença**, Porto Alegre, v. 4, n. 1, p. 138-147, jan./abr. 2014.
- BAZZO, Bianca; TAVARES, Jussara da Silva Rosa. Aldeia Mangue: revisitando contextos nas cri(ações) em Dança. Natal: Universidade Federal do Rio Grande do Norte. *In*: **X CONGRESSO DA ABRACE**, v. 19, n. 1, 2018.
- BONFIM, Wellington. Notas sobre o encontro cultural de Laranjeiras. *In*: NOGUEIRA, Adriana Dantas; SILVA, Éder Donizeti de (org.). **O Despertar do Conhecimento na Colina Azulada: A Universidade Federal de Sergipe em Laranjeiras**. Vol. II. São Cristóvão: Universidade Federal de Sergipe, 2009.
- BRASIL. **Decreto nº 6.755**. Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério e da Educação Básica de 29 de janeiro de 2009. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil03/ato2007-2010/2009/Decreto/D6755.htm>. Acesso em: 20jan. 2020.

BRASIL. MEC/Secretaria de Educação Básica. **Ensino Fundamental de nove anos: passo a passo do processo de implantação.** Brasília, 2009.

BRASIL. Decreto nº 7.219, de 24 de junho de 2010. Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – Pibid e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília: Casa Civil da Presidência da República, 2010.

BRASIL. MEC/Secretaria de Educação Básica/Diretoria de Currículos e Educação Integral Coordenação Geral do Ensino Médio. **Documento Orientador ProEMI.** Brasília, 2014. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/ensino-medio-inovador/documentos>. Acesso em: 12 dez. 2019.

BRASIL. Decreto nº 7.219, de 24 de junho de 2010. Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - Pibid e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília: Casa Civil da Presidência da República, 2010.

BRASIL. Capes. **Portaria nº 43 de 11 de abril de 2016.** Regulamento do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID. Brasília, 2016.

BRASIL. Capes. **Edital nº 1 MEC/CAPE/FNDE/2007.** Disponível em: [http://www.capes.gov.br/images/stories/download/edital01\\_PIBID.pdf](http://www.capes.gov.br/images/stories/download/edital01_PIBID.pdf) Acessado em 25 de set. 2019.

BRASIL. Capes. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – Pibid.** 2013. Disponível em: <http://capes.gov.br/educacaobasica/capespibid>. Acesso em: 14 mar. 2020.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional nº 9394.** De 24 de dezembro de 1996. Brasília: Senado Federal, 2017.

CANCLINI, Néstor Garcia. **Culturas Híbridas.** São Paulo: Edusp, 2000.

CORNELO, Camila Santos; SCHNECKENBERG, Marisa. O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – Pibid: trajetória e desdobramentos. **Jornal de Políticas Educacionais**, v. 14, n. 27, jun. de 2020.

CURY, C. R. J. A formação docente e a educação nacional. *In*: OLIVEIRA, D. A. **Reformas Educacionais na América Latina e os trabalhadores docentes.** Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

CHARLOT, Bernard. Qual lugar para as artes na escola da sociedade contemporânea? *In*: CHARLOT, Bernard (org.). **Dança, Teatro e Educação na sociedade contemporânea.** Ribeirão Preto-São Paulo: Editora Alfabeta, 2011.

CORVALÁN, María Laura. Uma proposta Cosmopolita para traduzir as Danças Mitológicas dos Orixás. **Anais da Anda**, 2012.

DANTAS, Beatriz Góis. Laranjeiras: entre o passado e o presente. *In*: NOGUEIRA, Adriana Dantas; SILVA, Éder Donizeti de (org.). **O despertar da Colina Azulada.** Universidade Federal de Sergipe em Laranjeiras. Vol. 2. São Cristóvão: UFS, 2009.

DELORY-MOMBERGER, Christine. **As histórias de vida:** da invenção de si ao projeto de formação. Natal: EDUFRN; Porto Alegre: EDIPUCRS; Brasília: EDUNEB, 2014. Tradução de Albino Pozzer.

DESGRANGES, Flávio. **A Pedagogia do Espectador.** 3. ed. São Paulo: Hucitec, 2015.

FALCÃO, Inaicyrá. **Corpo e Ancestralidade:** uma proposta pluricultural de dança arte-educação. São Paulo: Terceira Margem, 2006.

FABRIS, E. T. H.; LOPES, M. C. **Inclusão & Educação.** Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 31ª ed. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1996. Coleção Leitura.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou Comunicação?** 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983. Tradução de Rosisca Darcy de Oliveira.

FREITAS, Helena Costa de. Os desafios que a formação de professores propõe a universidade. In: FREITAS, Denise *et al.* (org.). **Iniciação e formação continuada de professores.** São Carlos: Suprema Gráfica e Editora, 2001.

GATTI, Bernadete Angelina *et al.* **Políticas docentes no Brasil:** um estado da arte. Brasília: UNESCO, 2011.

GATTI, Bernadete Angelina *et al.* **Um estudo avaliativo do Programa Institucional de Iniciação à Docência (Pibid).** São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2014.

GIESBRECHT, Érica. Dança do ventre em São Paulo: cena, mercado e sustentabilidade em uma prática de dança local. **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros**, Brasil, n. 73, p. 142-168, ago. 2019.

GONÇALVES, M. A. S. **Sentir, Pensar e Agir. Corporeidade e Educação.** Campinas: Papyrus, 1994.

GONÇALVES, Gabriela de Oliveira. **Princípios Técnicos de Martha Graham:** singularidades de uma poética. 2016. Dissertação (Mestrado em Artes Cênicas). Pós-Graduação em Artes Cênicas. Universidade Federal de Ouro Preto, Minas Gerais, 2016.

HAESBAERT, Rogério. **Território, territórios:** ensaios sobre o ordenamento territorial. 3. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade.** Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2005. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro.

HAN, byung-Chul. **Sociedade do Cansaço.** 2ª ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2017. Tradução de Enio Paulo Giachini.



JESUS, Jairton Mendonça. **Efeitos do Pibid nos cursos de licenciatura do campus Professor Alberto Carvalho/UFS**: estudo comparativo entre egressos participantes e não participantes do programa durante e depois da formação inicial. 2018 Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão-SE, 2018.

KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. Brasil: Companhia das Letras, 2015.

LAMBERT, Marisa M. **Conjunto de Produções científicas, artísticas e humanísticas**. 2022. (Livre Docência) Instituto de Artes da Unicamp. Universidade Estadual de Campinas. Campinas-SP, 2022.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Desenvolvimento dos estados de consciência e ludicidade**. 2015. Disponível em: <http://brincar-para-crescer.blogspot.com/2015/09/desenvolvimento-dos-estados-de.html>. Acesso em: 21 de nov. de 2020.

MACHADO, Lara Rodrigues. **O Jogo da Construção Poética**: processo criativo em dança. 2007. Tese (Doutorado em Artes) – Instituto de Artes, Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 2007.

MARQUES, Isabel A. **Ensino de dança hoje**: textos e contextos. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MARQUES, Isabel. Linguagem da dança: arte e ensino. **Salto para o Futuro**, Ano XXII, Boletim 2, abril, 2012.

MARQUES, Isabel; BRAZIL, Fábio. **Arte em Questões**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2014.

MARQUES, Isabel. O artista/docente: ou o que a arte pode aprender com a dança. **Ouvirouver**, Uberlândia, v. 10, n. 2, jul./dez., 2014, p. 230-239.

MARQUES, Isabel Azevedo. **Dançando na escola**. São Paulo: Cortez, 2007.

MARQUES, Isabel Azevedo. **Linguagem da dança**: arte e ensino. São Paulo: Digitexto, 2010.

MARR, Wolfgang Leo. Adorno, Semiformação e Educação. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 24, n. 83, agosto 2003.

MARTINS, Leda Maria. Performances do Tempo Espiral. In: RAVETTI, G.; ARBEX, M. (org.). **Performance, exílio, fronteiras**: errâncias territoriais e textuais. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2002, p. 69-91.

MATTAR, Sumaya. Atuação de professores no ensino de artes no contexto brasileiro atual. In: MATTAR, Sumaya; BREDARIOLLI, Rita Luciana Berti (org.). **O Ensino da Arte no Contexto Atual**: formação, políticas públicas educacionais e atuação. São Paulo: ECA-USP, 2019.

MERLAU-PONTY, M. **Fenomenologia da Percepção**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

MIZUKAMI, Maria das Graças Nicoletti *et al.* **Escola e aprendizagem da docência**: processos de investigação e formação. São Carlos: EdUFSCar, 2003.

MOLINA, Alexandre. **(Im)pertinências Curriculares nas Licenciaturas em Dança no Brasil**. 2008. Dissertação (Mestrado em Dança). Programa de Pós-graduação em Dança. UFBA, 2008.

NÓBREGA, T.P. **Para uma teoria da corporeidade: um diálogo com Merleau-Ponty e o pensamento complexo**. 1999. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba: 1999.

NOGUEIRA, Adriana Dantas; SILVA, Éder Donizeti de (orgs.). **O despertar da Colina Azulada**: Universidade Federal de Sergipe em Laranjeiras. São Cristóvão: UFS, 2009. Vol. 2.

NÓVOA, António. **Professores imagens do futuro presente**. EDUCA, Lisboa: 2009.

NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. *In*: NÓVOA, António (coord.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10451/4758>. Acesso em: 07 abr. 2019.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E CULTURA – UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos (Conferência de Jomtien)**. Tailândia: Unesco, 1990.

PAES, Fábio; MARQUES, Décio. Salve, salve Canudos. Intérprete Jurema Paes. *In*: PAES, Fábio. **Canudos e cantos do sertão** [s.l.]. Brasil, 1996. 1CD (ca 40 mim.). Faixa 4.

PERRUDE, Marleide Rodrigues da Silva; PASQUINI, Regina Célia Guapo. **PARFOR/UEL: contribuições para a prática docente dos professores em formação**. *In*: VI SEMINÁRIO INTERNACIONAL SOBRE PROFSSIONALIZAÇÃO DOCENTE – EDUCERE. VI SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE REPRESENTAÇÕES SOCIAIS, SUBJETIVIDADE E EDUCAÇÃO – SIRSSE. Curitiba, PUCPR, 2017.

PIRES, Nair. **A profissionalidade emergente dos licenciandos em música: conhecimentos profissionais em construção no Pibid. Música**. 2015. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2015.

PRANDI, Reginaldo. **Mitologia dos orixás**. São Paulo: Cia. das Letras, 2000.

PUPO, Maria Lúcia de Souza Barros. **Para alimentar o desejo de teatro**. São Paulo: Hucitec, 2015.

PUPO, Maria Lucia de Souza Barros. **Construir o(s) sentido(s), Juntos. Rascunho**, Uberlândia-MG. v. 5, n. 3, p. 11-18, dezembro, 2018.

RANGEL, Lenira. Ensino/aprendizagem em dança como emergência do procedimento metafórico do corpo. *In*: KATZ, Helena; GREINER, Chistine (orgs.) **Arte e cognição: corpo, comunicação, política**. São Paulo: Annablume, 2015.

RODRIGUES, Graziela. **Bailarino-Pesquisador-Intérprete: processo de criação**. Rio de Janeiro: Funarte, 1997.

RODRIGUES, Lara. **O Jogo da Construção Poética: processo criativo em dança**. 2007. Tese (Doutorado em Artes) – Instituto de Artes, Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 2007.

RODRIGUES, Bianca Bazzo; TAVARES, Jussara da Silva Rosa. **Aldeia Mangue: revisitando contextos nas cri(ações) em Dança**. Natal: Universidade Federal do Rio Grande do Norte. *In: X CONGRESSO DA ABRACE*, v. 19, n. 1, 2018.

ROSA, Jussara da Silva. **A corporeidade na dança: revelações de corpos dançantes na cidade de Aracaju**. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação Física). UNIMEP, Piracicaba-SP, 2004.

ROSA, Maria Cristina. Festar na cultura. *In: ROSA, Maria Cristina; PIMENTEL, Giuliano G. de Assis Pimentes; QUEIRÓS, Ilse Lorena Von Borstel de (org.). Festa, lazer e cultura*. Campinas-SP: papiros, 2002.

RUFINO, Luiz. **Pedagogia das encruzilhadas**. Rio de Janeiro: Mórula Editorial, 2019.

SARTORI, J. Formação de professores: conexões entre saberes da Universidade e fazeres na Educação Básica. *In: II ENCONTRO INSTITUCIONAL DO PIBID. Anais*. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2011.

SANTOS JÚNIOR, Avelar Araújo. O estado da arte sobre a terra indígena Caiçara/Ilha de São Pedro do povo Xokó: um legado a ser seguido e ampliado. **Ponta de Lança**, São Cristóvão, v.11, n. 21, jul.-dez. 2017.

SANTOS, Fabrícia de Oliveira. Fundamentos da história do Brasil e de Sergipe e a Museologia: “exercícios do olhar”. *In: NOGUEIRA, Adriana Dantas; SILVA, Éder Donizeti de (Orgs.) O despertar da Colina Azulada: Universidade Federal de Sergipe em Laranjeiras*. São Cristóvão: UFS, 2009. Vol 2.

SANTOS, Milton *et al.* **Território, territórios: ensaios sobre o ordenamento territorial**. 3. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.

SENNET, Richard. **Juntos: os rituais, os prazeres e a política de cooperação**. Rio de Janeiro: Record, 2012. Tradução de Clívis Marques.

SIMAS, Luiz Antonio; RUFINO, Luiz. **Fogo no mato: a ciência encantada das macumbas**. Rio de Janeiro: Mórula, 2018.

SILVA, Eliana Rodrigues. Graduação em dança no Brasil: professor como orientador e aluno como protagonista. *In: ROCHA, Thereza (org.). Graduações em Dança no Brasil: o que será?* Joinville: Nova Letra, 2016, p. 30-36. Disponível em: [http://www.ifdj.com.br/site/wp-content/uploads/2016/07/IX-Seminarios-de-Danca-graduacoes-em-Danca-no-Brasil\\_Varios-Autores.pdf](http://www.ifdj.com.br/site/wp-content/uploads/2016/07/IX-Seminarios-de-Danca-graduacoes-em-Danca-no-Brasil_Varios-Autores.pdf). Acesso em: 30 nov. 2021.

SHIROMA, E. O.; EVANGELISTA, O. Avaliação e responsabilização pelos resultados: atualizações nas formas de gestão de professores. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 29, n. 1, 127-160, jan./jun. 2011.

SOARES, Arilma de Sousa. **Pibid Dança na UFBA e na UFRN**. 2017. Dissertação (Mestrado em Dança) – Universidade Federal de Bahia: Programa de Pós-Graduação em Dança, Salvador-BA, 2017.

SOUZA SANTOS, Boaventura de. Para uma Sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, n. 63, outubro, 2002, p. 237-238.

SOUZA SANTOS, Boaventura de. **A gramática do tempo: para uma nova política.** São Paulo: Cortez Editora, 2010.

SUASSUNA. Eu sou um menino. In. **Grupo Cordão de Ouro.** Produção Mestre Suassuna. [s.l.] Brasil, 1984. CD (40 mim.) Faixa 8.

SUSUKI, Clarissa Lopes. Políticas Públicas Educacionais para o Ensino da Arte no Contexto Escolar: Arte para quê e para quem? In: MATTAR, Sumaya; BREDARIOLLI, Rita Luciana Berti (org.). **O Ensino da Arte no Contexto Atual: formação, políticas públicas educacionais e atuação.** São Paulo: ECA-USP, 2019.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TAVARES, Jussara da Silva Rosa; OLIVEIRA, Sidney Leandro. Um relato sobre criação em dança com contos africanos na escola pública. In: GAIO, Roberta; PATRÍCIO, Tamiris Lima (org.). **Dança na escola: reflexões e ações pedagógicas.** Curitiba: Bagai, 2021.

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO. **Diretrizes para apresentação de dissertações e teses da USP: (ABNT) / Sistema Integrado de Bibliotecas da USP;** Vânia Martins Bueno de Oliveira Funaro, coordenadora; Vânia Martins Bueno de Oliveira Funaro *et al.* 3. ed. rev. ampl. mod. São Paulo: SIBiUSP, 2016. Cadernos de estudos 9.

WOSNIAK, Cristiane. A Universidade e a Formação do Artista-Docente da(na) Dança. **Revista “O Teatro transcende”**, Departamento de Artes – CCEAL da FURB – ISSN 2236-6644. Blumenau, vol. 22, n. 1, 2017, p. 1-2.