

# CAMINHOS QUE SE ABREM NOS ANOS DE 1970: ALBERTO RIBAS E A DANÇA NA EDUCAÇÃO NO RIO DE JANEIRO

PATHS OPENING IN THE 1970S: ALBERTO RIBAS AND DANCE IN EDUCATION IN RIO DE JANEIRO

**Alexsander Barbozza da Silva**  
**PPGDança-UFBA**

## Resumo

Este estudo dançante/educativo propõe uma análise cartográfica das pistas traçadas pelas ações do argentino Alberto Ribas, na década de 1970, no Rio de Janeiro, que contribuíram para o debate sobre a inserção da Dança na Educação Básica. O texto se coreografa em dois movimentos entrelaçados: a biografia dançante de Ribas, marcada por redes de atuação e pela chegada de suas proposições ao Brasil, e os percursos de um debate educacional atravessado por disputas de legitimidade, discursos modernizadores e limites políticos do período. Suas proposições, ancoradas na Dança Moderna, emergem como crítica à rigidez do balé e das danças folclóricas, tensionando formas cristalizadas do Ensino da Dança. Contudo, não contemplam plenamente a diversidade social, étnico-racial e cultural das danças produzidas no país, revelando ao mesmo tempo aberturas e silenciamentos nos caminhos possíveis para o agenciamento em curso da presença da Dança na escola.

## Palavras-chave:

Alberto Ribas; cartografia; dança; Educação Básica; Rio de Janeiro.

## Abstract

*This dance/educational study proposes a cartographic analysis of the traces mapped by the actions of the Argentine artist Alberto Ribas in the 1970s in Rio de Janeiro, which contributed to the debate on the inclusion of Dance in Basic Education. The text is choreographed in two interwoven movements: the dancing biography of Ribas, marked by networks of practice and the arrival of his propositions in Brazil, and the trajectories of an educational debate shaped by struggles over legitimacy, modernizing discourses, and political constraints of the period. His propositions, anchored in Modern Dance, emerge as a critique of the rigidity of ballet and folk dances, challenging crystallized forms of Dance Education. However, they do not fully address the social, ethnic-racial, and cultural diversity of dances produced in the country, revealing simultaneously openings and silences in the possible paths for the ongoing agencement of Dance in schools.*

## Keywords:

*Alberto Ribas; cartography; dance; Basic Education; Rio de Janeiro.*

## **SEGUINDO OS FIOS DE ANA MAE BARBOSA: ENTRE TESSITURAS E DESLOCAMENTOS**

No campo da Arte/Educação brasileira,<sup>1</sup> a professora Ana Mae Barbosa se destaca como uma das principais referências da área. Sua atuação é extremamente significativa para/ no mapeamento desse território, evidenciando suas lutas coletivas trazendo visibilidade para ações políticas dos movimentos sociais da Arte/Educação ao longo dos séculos XIX, XX e XXI, especialmente no debate acerca do Ensino das Artes Visuais.

É nesse contexto de disputas e reconfigurações que, na década de 1980, ganha corpo a Metodologia Triangular, posteriormente reconhecida como Abordagem Triangular, formulada por Ana Mae Barbosa. A proposição delinea modos específicos para o Ensino das Artes<sup>2</sup> a partir da articulação entre fazer, apreciar e contextualizar, configurando um marco nas políticas e práticas do Ensino das Artes (Barbosa, 1975; 1986; 1989; 1991; 1992; 1995; 2002; 2008; 2013).

Ao comentar essa proposição, o docente Fernando de Azevedo (2010, p. 86) assinala que tal abordagem “[...] possibilita o acesso ao universo da Arte como direito de todos, promove a emancipação e rompe com a cultura do silêncio denunciada por Paulo Freire”, evidenciando seu compromisso político e formativo. Isso revela que a proposição não se restringe a um arranjo metodológico, mas se inscreve como força política no interior das disputas pelo sentido das Artes na escola.

Esse compromisso desdobra-se, anos depois, em outra frente de atuação que amplia o campo de visibilidade e memória da Arte/Educação. Com a publicação de *Mulheres não devem ficar em silêncio: arte, design, educação*, organizado por Ana Mae Barbosa em colaboração com Vitória Amaral, tece-se um gesto de reparação às mulheres que marcaram o campo, mas foram obscurecidas por lógicas sexistas que estruturam sua memória oficial<sup>3</sup>.

A obra acompanha as linhas de força femininas intensificadas desde a década de 1960 e evidencia pistas que permanecem em

circulação nas trajetórias de Salete Navarro, Hebe de Carvalho, Noêmia Varela, Yvonne Jean, Eleanor Hipwell, Solange Costa Lima e Antônia Aparecida Pallú, entre outras. Ao reinscrever suas presenças na tessitura historiográfica da Arte/Educação, tensiona os modos pelos quais essas narrativas foram construídas e legitimadas.

De certo modo, a publicação do referido livro abre veredas, fazendo emergir fios que se insinuam pelas frestas das produções hegemônicas. Ainda assim, sua tessitura permanece majoritariamente enlaçada ao legado de mulheres brancas, cisgêneras e burguesas, com ênfase nas Artes Visuais, mantendo zonas de sombra que atravessam outras experiências e corporalidades de diferentes linguagens artísticas.

É nesse intervalo que se insinuam outras mulheridades<sup>4</sup>, aquelas que atuam nas bordas e nos atravessamentos, provenientes de campos historicamente subalternizados, como a Dança. No fluxo dessas articulações, evocam-se a docente negra Mary Marinho<sup>5</sup>, assim como Maria Duschenes e a argentina Maria Fux, está vinculada à Escolinha de Arte do Brasil (EAB),<sup>6</sup> cujas trajetórias tensionam as fronteiras entre Artes, Educação e Política do corpo, fazendo do ensino um território de produção de sentidos e disputa simbólica.

Essa linhagem de mulheridades que deslocam os contornos institucionais encontra ressonância na trajetória de Ana Mae Barbosa, cuja atuação intelectual e política também reconfigura os modos de composição da Arte/Educação brasileira. Em reconhecimento a essa força instituidora, foi homenageada na 67ª edição da Ocupação Itaú Cultural, realizada entre 2 de abril e 14 de julho de 2025, celebrando seu legado na Arte, no Design e na Educação<sup>7</sup>. Além disso, recebeu o 7º Prêmio Carolina Bori Ciência & Mulher, na categoria Humanidades, concedido pela Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência, em cerimônia realizada em 11 de fevereiro de 2026<sup>8</sup>.

Nesse gesto recente de reconhecimento público, as tessituras por ela alinhavadas no percurso da Arte/Educação ganham outra intensidade de visibilidade, evidenciando

o plano coletivo de forças<sup>9</sup> no qual sempre estiveram implicadas. Os fios que Ana Mae mobiliza não apenas consolidam um pensamento crítico sobre as Artes e seu ensino, mas também abrem frestas para traçar conexões com os indícios da inserção da Dança na Educação Básica, fazendo reverberar, em outros territórios, as disputas, invenções e deslocamentos que atravessam o campo artístico-pedagógico.

Ao acompanhar essas trilhas, deslocamo-nos para o território carioca da década de 1970, onde emergem as práticas do artista argentino Alberto Ribas. A evocação desse percurso não opera como desvio, mas como prolongamento do debate, compondo um rizoma<sup>10</sup> de experiências que entrelaçam tempos, saberes e resistências em torno da inserção da Dança na educação formal.

Ainda que se trate da trajetória de um homem latino-americano, este movimento de escrita alinha-se ao gesto de reparação social inicialmente evidenciado por Barbosa, expandindo-o para abarcar artistas da Dança do Sul Global cujas práticas e proposições foram reiteradamente situadas às margens dos discursos hegemônicos, mas que seguem insistindo em produzir deslocamentos, fissuras e reconfigurações no campo.

Ao trazer à cena esses percursos inscritos nas zonas de sombra, a reflexão se densifica e amplia o horizonte crítico sobre a presença da Dança na Educação Básica. Não se trata apenas de rememorar, mas de tensionar conceitos, expandir perspectivas e reinventar modos de ensinar-aprender esse conhecimento artístico. Valorizar tais experiências reescreve historiografias silenciadas no campo discursivo e explicita as disputas políticas, culturais e epistemológicas que atravessam, em diferentes tempos e territórios, os processos de legitimação da Dança no campo educacional.

Diante do percurso traçado até aqui, seguimos os traços da cartografia como campo de inspiração metodológica (Deleuze; Guattari, 1995; 1997; Barros; Kastrup, 2009; Escóssia; Tedesco, 2009; Rolnik, 2011), tomando-a como exercício de acompanhar processos, tensionar forças e produzir dados no próprio ato de

pesquisar. É nesse fluxo que Virgínia Kastrup nos provoca ao afirmar que o método:

[...] visa acompanhar um processo, e não representar um objeto. Em linhas gerais, trata-se sempre de investigar um processo de produção [...]. Não busca estabelecer um caminho linear nem atingir um fim. A cartografia é sempre um método *ad hoc*. Todavia sua construção caso a caso não impede que se procurem estabelecer algumas pistas que têm em vista descrever, discutir e, sobretudo, coletivizar a experiência do cartógrafo (Kastrup, 2009, p. 32).

Inspirado na cartografia como método que acompanha fluxos e recusa linearidades, este trabalho não se propõe a delinear um percurso fechado ou conclusivo. Ao contrário, busca mapear fragmentos, conexões e pistas que tensionem e ampliem o debate sobre o processo de inserção da Dança na Educação Básica brasileira. Ao acompanhar os movimentos de reorganização do campo, o mapa aqui traçado encontra um de seus pontos de inflexão nas ações políticas protagonizadas por Alberto Ribas, no Rio de Janeiro, na década de 1970, ações que reverberam como linhas de força na tessitura desse processo.

Contudo, esse foco não se fixa como centro isolado. As iniciativas articuladas por Ribas participam de um campo em permanente circulação, atravessado por práticas e disputas que tensionam o Ensino da Dança na cena carioca. Ao trazê-las à escrita, não as encerramos: antes, abrimos passagem para que outras forças, ainda dispersas, encontrem lugar no plano do visível e do pensável.

Sob essas inflexões, as reflexões de Laura Pozzana de Barros e Virgínia Kastrup revelam-se fecundas ao nos lembrarem que:

Nessa medida, o cartógrafo se encontra sempre na situação paradoxal de começar pelo meio, entre pulsões. Isso acontece não apenas porque o momento presente carrega uma história anterior, mas também porque o próprio território presente é portador de espessura processual (Barros; Kastrup, 2009, p. 58).

Nas intensidades que se deixam sentir, as palavras acima nos permitem ler que o ato de pesquisar/cartografar/escrever é também um gesto de implicação e de uma política de invenção<sup>11</sup>: estamos “no meio”, e não fora daquilo que analisamos. O trajeto investigativo que aqui se desenha respeita essa ética do meio: um devir, no sentido deleuze-guattariano, entendido como um processo contínuo de transformação e vir-a-ser, que nunca se fixa em um estado permanente (Deleuze; Guattari, 1995).

No rastro dessas movimentações, reconhecemos nossa implicação nesse processo historiográfico, pois nossos corpos são atravessados por fluxos temporais e por ações políticas voltadas à inserção da Dança na Educação Básica. Iniciadas no passado e costuradas ao presente, essas forças nos convocam a inventar e desenhar outros possíveis. Como salienta Deleuze: “O presente não tem de sair de si para ir do passado ao futuro. O presente vivo vai, pois, do passado ao futuro que ele constitui no tempo [...]” (Deleuze, 1988, p. 76).

Dessa forma, Kastrup aponta que, em uma pesquisa cartográfica, “[...] não há coleta de dados, mas, desde o início, uma produção de dados” (Kastrup, 2009, p. 33). Isso porque “[...] sempre que o cartógrafo entra em campo, há um processo em curso” (Barros; Kastrup, 2009, p. 56). Partindo dessa compreensão, assumimos que o gesto investigativo não captura um objeto estático, mas acompanha movimentos já em andamento, deixando-se afetar por eles.

A partir dessa dobra, elegemos a análise documental como prática de produção dos dados, entendendo-a como exercício de rastrear derivas em movimento (Cellard, 2008; Casimiro, 2016). Mobilizamos edições da década de 1970 de distintos periódicos do estado do Rio de Janeiro, como *Jornal do Brasil*, *Correio da Manhã*, *Jornal Democrática*, *Jornal do Commercio*, *Tribuna da Imprensa*, *Opinião*, *Jornal dos Sports* e *Revista O Cruzeiro*, além dos acervos da FUNDARTE e do *Jornal de Arte & Educação*,<sup>12</sup> compondo um arquivo heterogêneo que nos permite acompanhar as

forças em jogo naquele contexto.

À vista do exposto, este texto dirige-se a pessoas pesquisadoras interessadas na processualidade historiográfica da inserção da Dança na Educação Básica, bem como a docentes que atuam com essa linguagem artística no contexto escolar, convidando-as a acompanhar as marcas, tensões e invenções que configuram esse campo em constante constituição. Propõe-se, assim, a tensionar o presente, evidenciando como as práticas atuais são atravessadas por proposições teórico-práticas forjadas na interlocução entre diferentes temporalidades e abertas à invenção de outros modos de existência para a Dança no contexto escolar.

Diante dessas articulações, este escrito é coreografado em dois movimentos: (1) Passos que traçam a biografia dançante de Alberto Ribas; (2) Percursos de um debate acerca da Dança na Educação Básica. Neles, buscamos acompanhar linhas que se cruzam, bifurcam e se entrelaçam, percursos individuais e coletivos, experiências estéticas e práticas pedagógicas, compondo uma cartografia que evidencia disputas, silenciamentos e resistências no debate sobre a inserção da Dança na Educação Básica em território fluminense.

### **PRIMEIRO MOVIMENTO: PASSOS QUE TRAÇAM A BIOGRAFIA DANÇANTE DE ALBERTO RIBAS**

A imagem de Alberto Ribas dançando, exposta acima (Figura 1), nos parece um caminho fértil para esboçar sua biografia, ou mais precisamente, uma cartografia de sua presença. Constituída por fragmentos em movimento, localizados sobretudo em registros de jornais, essa narrativa confronta-se com as lacunas e inconclusões próprias dessas fontes. Assim, mais do que recompor uma trajetória linear, propomos uma tessitura guiada pela potência dos encontros, pelas inflexões e deslocamentos que inscreveram seu corpo como presença histórica no debate sobre a inserção da Dança na Educação Básica no Rio de Janeiro.



Figura 1 - Alberto Ribas performando na Galeria Grupo B, no Rio de Janeiro, em 1976.  
Fonte: *Tribuna da Imprensa* (RJ), 6 ago. 1976, p. 10.

Nessa direção, voltamos ao ponto inaugural de sua formação. Alberto nasceu em 1938, em La Plata (Argentina), iniciando sua formação em balé clássico, em 1953, com Ada Kristel, bailarina do Teatro Colón (Buenos Aires). Posteriormente, desloca-se para a Dança Moderna a partir das aulas de Evet Gaiani, ingressando no Seminário de Dança Moderna da Universidade de Buenos Aires (UBA), dirigido por Maria Fux. É nesse contexto que, possivelmente, estabelece seus primeiros contatos com reflexões sobre Dança na Educação, uma vez que Fux já experimentava propostas voltadas ao Ensino da Dança na educação formal.<sup>13</sup>

Os vestígios documentais que emergem da imprensa brasileira adensam essa rede de relações. Uma reportagem de 1965, publicada no *Jornal Tribuna da Imprensa* (RJ), apresenta Alberto como assistente de Fux e menciona sua passagem anterior pelo Brasil com apoio de Augusto Rodrigues, cofundador da EAB, apontando vínculos com as Escolinhas e o MEA. Já em 1973, o *Jornal Opinião* (RJ) registra que Ribas ministrava cursos na mesma instituição que Fux, ainda que as vindas dela fossem esporádicas. Esses registros permitem

problematizar os desdobramentos da presença e das colaborações desses argentinos na formação artística e na inserção da Dança na educação brasileira.

Se acompanhamos mais de perto sua formação, outras camadas se revelam. Em 1962, Ribas recebe sua primeira bolsa de estudos em técnica e coreografia. Ao longo desse percurso formativo, estudou Dança Moderna com Cecília Bulian, Estela Maria, conhecida pelo nome artístico "Isabel Gómez", Patrícia Stokoe e Susana Zimmerman, e balé clássico com Amália Lozano, Ana Marini, Bianca Rosental e Ilda Wiedman. Desvela-se, assim, uma formação atravessada por múltiplas matrizes técnicas e estéticas, marcada pela circulação entre diferentes territórios e linhagens da dança.

Os primeiros rastros da presença do argentino no país remontam a 1964, quando realizou sua primeira apresentação no Teatro Jovem, na metrópole carioca. Esse momento inaugural abriu caminho para uma série de recitais em espaços culturais variados, como a Aldeia de Arcozelo, o Teatro do Tablado (hoje conhecido como "O Tablado") e o Teatro Princesa Isabel. Apesar dessa presença inicial, os detalhes

sobre sua chegada permanecem incertos. Apenas a partir de 1966 é possível afirmar sua fixação na capital fluminense, indicada pela recorrência de registros sobre sua atuação na imprensa local.

Sua integração no sistema institucionalizado da dança ocorreu em 1967, com sua contratação pelo Theatro Municipal do Rio de Janeiro, mediante remuneração em torno de Cr\$ 800,00 (oitocentos cruzeiros). O vínculo, mantido até 1975, inscreve-o nos fluxos técnicos que configuravam a cena carioca, tensionando o diálogo entre balé clássico e dança moderna.

Em 1971, durante a temporada dedicada à homenagem póstuma à Maria Olenewa, é possível localizar, no programa do teatro o nome do artista argentino listado como integrante no terceiro ato do espetáculo *Rythmetron*<sup>14</sup> (Theatro Municipal, 1971). Além disso, integrou o grupo dos “Guerreiros Polovtsianos”<sup>15</sup> no espetáculo *Príncipe Igor*, apresentado no Teatro Santa Isabel, em Recife, no ano de 1974. Esses registros indicam sua inserção em circuitos institucionais distintos, evidenciando deslocamentos entre o eixo Rio-Recife e diferentes tradições coreográficas.

Entre esses deslocamentos, emergem indícios de uma viagem à Europa, em 1968, ainda que não tenhamos localizado registros que detalhem as atividades desenvolvidas nesse período. Já em 1969, de volta ao Rio de Janeiro, é convidado pela Secretaria Municipal da Guanabara<sup>16</sup> para ministrar palestras sobre Dança na Educação. A divulgação, publicada no *Jornal do Commercio* em 29 de maio daquele ano (Figura 2), anuncia a temática *Introdução à Dança Moderna e Dança na Educação*.

A presença do termo “Educação” no título, contudo, não deve ser tomada de modo imediato. Como observa Isabel Marques (2010, p. 72), “[...] a separação entre Dança e a Educação foi enfatizada principalmente pelo entendimento equivocado de que educação é sinônimo de escola, escolarização”. Nesse contexto, influenciado pela Dança Moderna ocidental, a relação entre Dança e Educação era atravessada por essa compreensão restrita, que associava o ato de educar exclusivamente

à escolarização formal. Assim, a referência à educação operava, prioritariamente, no âmbito escolar.

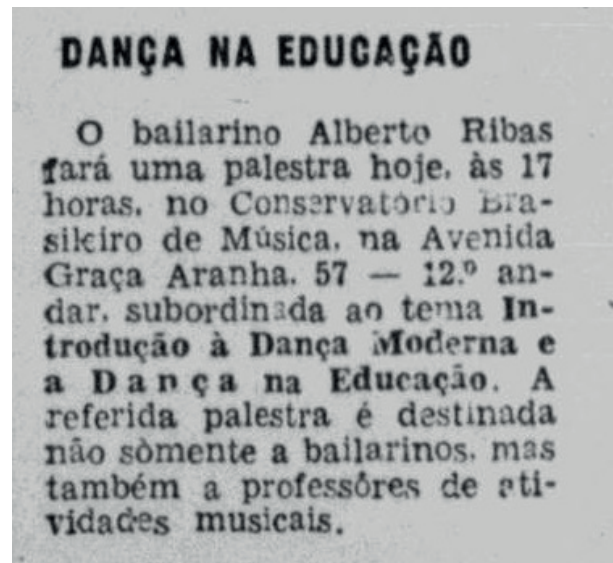


Figura 2 - Palestra ministrada por Alberto Ribas, com a temática *Introdução a Dança Moderna e Dança na Educação*, no Rio de Janeiro (1969). Fonte: *Jornal do Commercio*, 29 abr. 1969, p. 3.

Essa fresta sugere que a Dança Moderna pode ter atuado como vetor propulsor do pensamento sobre a inserção da Dança na escola brasileira. Em diálogo com teorias emergentes no campo da Arte/Educação, tal vertente consolidava abordagens voltadas à expressividade, à criatividade e à formação sensível dos estudantes (Silva, 2010). Trata-se de um período anterior à formalização do Ensino de Artes nas diretrizes nacionais, quando as ações se desenrolavam em espaços ainda informais, abrindo passagem para a presença da Dança no ambiente escolar.

É nesse contexto que Ribas fixa residência no país, atravessado pelos efeitos do golpe militar de 1964. O regime instaurado por Castello Branco alinhou-se ao empresariado, reprimiu movimentos sociais e imprimiu às políticas educacionais um caráter tecnicista e instrumental, voltado à expansão econômica e à docilização social (Schwarcz; Starling, 2018; Quijano, 2010; Jacomeli, 2010; Cunha; Góes, 2022). As práticas do argentino se deslocam em tensão com esse cenário, levantando uma questão ainda em aberto: como compreender seus deslocamentos e viagens pela Europa e

pelos Estados Unidos diante das condições políticas e sociais da época?

Na década de 1970, sua passagem pelos Estados Unidos amplia horizontes artísticos e o aproxima de figuras centrais da dança pós-moderna e da *body art*,<sup>17</sup> como Alwin Nikolais, Simone Forti, Douglas Dunn e Trisha Brown. Seu corpo torna-se um mapa em trânsito, atravessando Buenos Aires, Rio de Janeiro, Europa e Nova Iorque, onde técnicas clássicas e experimentações modernas e pós-modernas se entrecruzam.

A partir de 1971, já no Brasil, sua produção performativa se desdobra em apresentações no Museu Nacional de Belas Artes (MNBA), no Museu de Arte Moderna do Rio de Janeiro (MAM-RJ), na Galeria Buarque de Holanda & Paulo Bittencourt, na Aliança Francesa de Ipanema e na Petite Galerie (1976). Algumas performances investigavam relações interdisciplinares com Artes Visuais e Música; outras, como *O corpo: imagem e ação* (1975) e *O som do silêncio na dança livre* (1975). A reportagem *Dança ou Body Art?*, publicada na *Tribuna da Imprensa* em 1975 (Figura 3), sugere seu interesse em tensionar fronteiras entre linguagens.

Paralelamente às performances, ministrou oficinas de Iniciação à Dança Moderna e à Improvisação no Núcleo de Atividades Criativas (1972),<sup>18</sup> oficinas de Criatividade e Expressão para adolescentes, aulas de Improvisação (1973) no MNBA e também na EAB, ainda que o curso específico desenvolvido na Escolinha não tenha sido localizado com precisão. Em 1974, ofereceu Curso de Dança Contemporânea na academia da professora Gerry Maretzck, na Urca (RJ). Muitas dessas atividades eram custeadas, com valores entre Cr\$ 50,00 (cinquenta cruzeiros) e Cr\$ 120,00 (cento e vinte cruzeiros) por aproximadamente dois meses, o que tensiona o alcance social de suas propostas.

Talvez seja possível ler, nessas proposições, ecos do conceito de artista/docente formulado por Marques (2014, p. 19): “[...] aquele que dança educando e educa dançando”. Em sua prática, gestos pedagógicos e performativos parecem entrelaçar-se, sugerindo uma atuação que ultrapassa a separação entre criação e ensino e afirma a Dança como experiência formativa e crítica diante das questões de seu tempo. Ainda assim, os registros concentram-se na década de 1970, deixando em aberto o

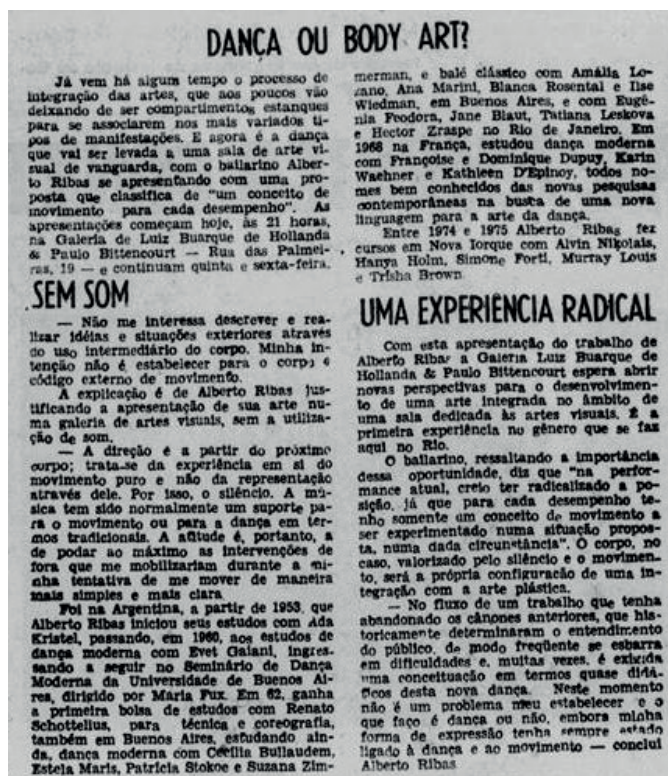


Figura 3 - Reportagem sobre a relação entre Dança e *body art* proposta por Alberto Ribas.

Fonte: *Tribuna da Imprensa* (RJ), 10 set. 1975, p. 11.

rastro de seus deslocamentos posteriores e a continuidade, ou não, de sua permanência no Brasil.

Na sequência, apresentamos o debate acerca da Dança na Educação a partir de uma reportagem publicada no *Jornal Arte & Educação*, editado pela EAB, instituição na qual o artista argentino ministrava cursos.

## SEGUNDO MOVIMENTO: RASTROS DE UM DEBATE ACERCA DA DANÇA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Como pontuamos acima, neste segundo movimento procuramos demonstrar como os planos das formas e das forças que estruturam as proposições discursivas do argentino Alberto Ribas, no diálogo acerca da Dança no âmbito formal, nos possibilitam acompanhar, descrever e discutir os vestígios em percurso daquele cenário. Sob o regime dessas articulações, voltamos nossa atenção para a reportagem elaborada por ele e intitulada *A importância da Dança na Educação*, publicada em agosto de 1972 pelo *Jornal de Arte & Educação*, como pode ser constatado na Figura 4 abaixo.

Em consonância com sua formação e suas performances, o discurso de Alberto se alinha a um pensamento sobre a Dança na Educação alicerçado em um ideal moderno, atravessado por influências norte-americanas, britânicas e alemãs. Esse alinhamento se evidencia nas referências mobilizadas na reportagem, evocando Isadora Duncan, Martha Graham e Rudolf Laban, além da argentina Patricia Stokoe e da obra *Educação através da Dança Moderna* (1958), de Joan Russell,<sup>19</sup> prefaciada por Laban. Nesse encadeamento, outros rastros tornam-se visíveis. Ribas salienta que:

Em nosso sistema educacional, pouco se tem feito no sentido de utilização do movimento com recurso do processo educativo; excluindo algumas experiências de Iniciação Musical, existente em certas escolas particulares, onde se faz tipo de trabalho no campo do movimento criativo, as demais, só se preocupam com treinamento através da ginástica, visando atingir o aprimoramento físico ou de possibilitar a descarga de energia acumulada nas crianças. Em alguns casos é incluída a dança, mas havendo preocupação com a utilização e repetição de passos como na situação das aulas de ballet clássico, ou dança folclórica, onde as crianças não têm oportunidade nem de criar, nem de, livremente, auto expressar-se (Miranda, 2009, p. 212).

4

EAB

*Como desenvolvimento da criatividade, a dança aplicada à educação permite à criança utilizar seus próprios recursos para atingir o ato criador, pela vivência individual e pessoal do movimento. Isto se consegue pela 'improvisação', que constitui a principal fonte desse recurso.*

## IMPORTÂNCIA DA DANÇA NA EDUCAÇÃO

Alberto Ribas

Vivemos num mundo de movimento. Todo o universo está em movimento constante, todas as coisas vivas estão num estado gradativo de evolução e crescimento. Os povos primitivos encontravam no movimento-dança um meio de expressão mais fácil e completo do que o da linguagem ou o desenho, isto porque a dança expressava mais fielmente suas emoções sem necessidade de defini-las ou concretizá-las. Para esses povos primitivos, antigos orientais, a dança-movimento fundia em si música, arte e filosofia e se revestia de máxima expressão religiosa. E com base nesta concepção do universo em constante mutação, que

caracteriza pelas habilidades bem desenvolvidas, relacionamento social ajustado, capacidade de espontaneidade e criatividade.

Em nosso sistema educacional, pouco se tem feito no sentido de utilização do movimento como recurso do processo educativo; excluindo algumas experiências de «Iniciação Musical» existentes em certas escolas particulares, onde se faz um tipo de trabalho no campo do movimento criativo, as demais, só se preocupam com o treinamento através da ginástica, visando a atingir o aprimoramento físico ou o de possibilitar a descarga de energia acumulada nas crianças. Em alguns casos é in-



Assim sendo, se de um lado já está definitivamente comprovado que o movimento é recurso para a melhor eficácia do processo educativo, por ou-

Na geração tão mecanizada em que vivemos, onde existe tanta dependência na motivação exterior, há uma grande necessidade de se despertar os impulsos criativos e

Figura 4 - Título e introdução da reportagem escrita por Alberto Ribas, publicada em 1972, no *Jornal de Arte & Educação*.  
Fonte: Miranda, 2009, p. 212.

Ao formular esse diagnóstico, o argentino não apenas descreve práticas escolares, mas expõe um plano coletivo de forças atravessado por dispositivos tecnicistas e disciplinares que tendem a capturar o corpo. O movimento aparece subordinado à lógica do treinamento, da descarga e do controle, reduzido a função utilitária ou ornamental. Mesmo quando a dança é incorporada ao currículo, ela surge, segundo sua leitura, atravessada pela ênfase na estilização e na repetição de passos, o que desloca a experiência do campo da criação para o da reprodução.

Ao associar essa formalização ao balé clássico e às danças folclóricas/populares, Ribas tensiona práticas legitimadas no campo artístico-pedagógico e problematiza sua transposição para a escola. Ainda assim, sua crítica pode homogeneizar experiências distintas e obscurecer possíveis brechas inventivas que emergem mesmo em estruturas codificadas. Mais do que rejeitar tais linguagens, importa acompanhar como são territorializadas no contexto escolar, podendo tanto reforçar dispositivos de controle quanto abrir espaço para criação.

Essa problematização exige, contudo, um deslocamento analítico. A leitura proposta por Ribas parece carregar certa dureza em relação às danças populares, muitas das quais sistematizaram técnicas justamente como estratégia de legitimação diante de processos históricos de marginalização e racismo. O Frevo, sistematizado por Nascimento do Passo, no Recife das décadas de 1960 e 1970 (Vicente, 2009),<sup>20</sup> exemplifica esse movimento. Considerando que o lugar de fala de Alberto se situava no campo das Danças Cênicas, é possível que tais manifestações lhe tenham chegado dissociadas das disputas políticas e simbólicas que atravessavam seus processos de reconhecimento.

Em contrapartida, defendia-se a inserção da Dança Moderna, sobretudo aquela desenvolvida nos Estados Unidos e na Europa Ocidental, nos espaços escolares brasileiros. Associada a um ideal de “dança livre”, valorizava-se a criação, a autoexpressão e a liberdade corporal. Nessa direção, o corpo se aproxima das proposições

de Duncan, conforme interpreta Marques: “[...] dança é vida, relacionando-a intimamente à natureza. O corpo, assim, como ‘parte da natureza’, é também expressão ‘natural e espontânea’ do Homem, a manifestação de sua essência” (Marques, 1998, p. 73).

Embora celebrada como inovadora por romper com os rigores da técnica clássica, essa concepção não está isenta de tensões. Ao sustentar uma noção universalizante de corpo e expressão, tende a obscurecer as marcas sociais, étnico-raciais e de classe que atravessam os modos de se mover no Brasil, e, neste recorte, no Rio de Janeiro. Em nome da espontaneidade, pode-se incorrer no apagamento das historicidades inscritas em corpos negros, indígenas, ciganos, pessoas com deficiência e outros grupos historicamente marginalizados, cujas experiências corporais não se dão fora das relações de poder, mas justamente nelas e contra elas.

Essa problemática se intensifica quando Ribas direciona seu discurso às crianças:

A Dança é uma manifestação espontânea; basta observar as crianças para chegar a essa conclusão. Elas dançam acompanhando o ritmo musical em qualquer oportunidade e de forma livre; isto dá à criança a possibilidade para o desenvolvimento de sua personalidade harmoniosa, que se caracteriza pelas habilidades bem desenvolvidas, relacionamento social ajustado, capacidade de espontaneidade e criatividade [...] Assim sendo, se de um lado já está definitivamente comprovado que o movimento é recurso para a melhor eficácia de processo educativo, por outro, cabe ressaltar que sua utilização na fase de iniciação da criança, deve ser totalmente despido de padrões rígidos que configurem determinada corrente de dança, e sim, um veículo de auto-expressão, servir de meio de comunicação e melhor compreensão de suas relações ambientais e de reajustamento da própria individualidade (Miranda, 2019, p. 212).

Marques nos auxilia a tensionar esse horizonte:

No entanto, também apoiadas nos discursos legitimadores da modernidade – ditas verdades universais – de criatividade, expressão e, sobretudo, de infância. Mesmo variando entre si em seus aspectos metodológicos, as propostas educacionais da 'dança criativa' compartilham traços que as identificam enquanto posturas filosóficas de dança e de educação da dança para crianças e jovens. [...] Autores defensores da 'dança criativa' invariavelmente se apoiam no pressuposto de que toda criança tem o dom livre, natural e espontâneo de dançar (Marques, 1997, p. 29-30).

Insinua-se que as ideias de Alberto e os discursos da dança criativa convergem ao situar a criança como centro da experiência dançante, valorizando espontaneidade e liberdade. Entretanto, Marques tenciona esse horizonte ao evidenciar que tais propostas estão longe de serem neutras: elas se encontram atravessadas por entrelaçamentos teóricos modernos de infância, criatividade e expressão que, na contemporaneidade, demandam problematização. Desse modo, emergem questões incontornáveis: quais crianças são reconhecidas como portadoras desse "dom natural"? Quais corpos são legitimados como espontâneos, expressivos e livres? Quais infâncias, atravessadas por classe, raça, gênero e território, são incluídas ou silenciadas por essas concepções universalizantes?

Essa problematização ganha espessura quando observamos que os cursos mediados pelo artista argentino eram frequentados majoritariamente por crianças oriundas de famílias com maior poder aquisitivo. Assim, se por um lado tais experiências criavam territórios de invenção e abertura sensível, por outro percorriam linhas marcadas por desigualdades socioeconômicas que delimitavam quem podia acessar esses espaços. Nesse entrecruzamento, cabe indagar: de que forma esses deslocamentos e práticas ainda reverberam nos contextos da educação em dança hoje? Que apagamentos persistem operando nas narrativas que legitimamos como centrais?

À medida que ampliamos o foco, percebemos que, segundo o próprio artista latino-americano, os pressupostos modernos foram

rapidamente absorvidos pelas Artes Visuais e pela Música, mas encontraram maior resistência para se consolidar na Dança, movimento que dialoga com as reflexões de Duncan (1989), cujas proposições artísticas orientaram parte de suas formulações. Tal descompasso evidencia não apenas especificidades da linguagem dançante, mas também as disputas simbólicas em torno de sua legitimação no campo educacional.

Ribas também se inspira na produção de Herbert Read, cuja teoria da Educação pela Arte foi difundida no Brasil pela EAB e pelo MEA a partir do final da década de 1940. Conforme afirma o argentino, "[...] Herbert Read, com sua teoria de Educação pela Arte, abre também um autêntico campo de ações aos práticos conceitos pedagógicos, dando ênfase ao valor expressivo das distintas artes, para enriquecer e desenvolver todas as potencialidades ocultas na alma infantil" (Miranda, 2009, p. 213), reforçando a centralidade da expressão como fundamento formativo.

É nesse encadeamento de forças, entre ideal moderno, circulação de teorias estrangeiras e disputas locais por legitimidade, que o artista elenca fatores que, a seu ver, contribuíram para a fragilidade da Dança enquanto conhecimento artístico na esfera educacional. Tais elementos podem ser observados na Tabela 1, apresentada a seguir.

Nº	Elementos que limitaram a consolidação da dança moderna no contexto escolar
1	Dissociar aquilo que a dança tem de educativo, sem objetivar fundamentalmente a formação de bailarinos;
2	Adaptar as técnicas de ensino de forma a servirem igualmente as crianças de ambos os sexos;
3	Modificar a mentalidade do arraigado conceito de que a dança é uma forma de expressão exclusivamente para meninas;
4	Desenvolver através da dança a personalidade individual e a integração grupal;
5	Desenvolver a criatividade e a atividade psicomotora através do conhecimento do próprio corpo.

Tabela 1 - Elementos que limitaram a consolidação da Dança, como conhecimento artístico, na Educação Básica, segundo Ribas.

Fonte: Elaborado pelo autor a partir de Miranda, 2009, p. 213.

Numa primeira leitura, parece que a crítica de Alberto se orienta para aspectos do balé clássico, como seus papéis de gênero, o ensino centrado em técnicas e a pouca atenção ao conhecimento do próprio corpo, cuja introdução no Brasil está associada à fundação do Theatro Municipal do Rio de Janeiro em 1909. Entre os episódios marcantes desse período, destacam-se a estreia da Companhia de Diaghilev em 1913, a apresentação de Anna Pavlova entre 1918 e 1919 e a chegada de Maria Olenewa em 1923, considerada a fundadora do ballet brasileiro (Pereira, 2003).

Contudo, os rastros das questões assinaladas pelo argentino antecedem esse momento e já se insinuavam em terras cariocas desde o período colonial. Com a chegada da Coroa Portuguesa, em 1808, as chamadas “danças de sala”, como quadrilha, valsa e mazurca, passam a integrar a vida nas cortes e em colégios, sobretudo femininos, conduzidas por mestres vinculados à cena artística e orientadas por códigos de etiqueta, distinção de classe e disciplinamento corporal.

Tais práticas mantinham-se distantes dos saberes produzidos por populações negras e indígenas (Melo, 2016a; 2016b; Souza, 2019). Essa historicidade evidencia que as tensões entre práticas dominantes e saberes subalternizados compõem uma linha de continuidade que atravessa a própria ideia de inserção da Dança na Educação Básica, indicando que os impasses destacados por Alberto não emergem de forma isolada,

mas se enraízam nos fluxos complexos da historiografia brasileira.

É nesse cenário que, para o argentino, residente no Brasil desde 1966, começam a despontar deslocamentos significativos a partir das proposições educacionais inspiradas nos estudos de Laban:

Damos especial ênfase ao trabalho de Laban por ter sido um dos precursores das técnicas no ensino da educação pela dança, cujos princípios deixados são os adotados pelos que se interessam pela matéria, possibilitando, no entanto, campo de pesquisa para outros estudiosos. Como recurso pedagógico, a dança, aplicada à educação, oferece um vasto campo de observação que se estende desde os bloqueios comportamentais de natureza mental, afetiva e física do ser em ao atingir o intelecto, através do corpo, libera emoções escondidas revelando a força do Ego em busca da auto-afirmação. Do ponto de vista cinético, desenvolve a energia física e de motivação, para a realização de uma determinada tarefa. Como contribuição ao desenvolvimento da personalidade, a dança constitui uma das melhores formas de expressão enquanto relacionada esta ação com o próprio instrumento, no caso o corpo que aprende e consegue se controlar, descobrindo, em si mesmo, um veículo de manifestação em todos os momentos de sua dança, conseguindo relaxamento, destreza, realização e adequado domínio de si próprio (Miranda, 2009, p. 213).

Nas trilhas salientadas por Melina Scialom:

[...] As práticas e teorias de Rudolf Laban chegaram ao Brasil por meio de artistas europeus que imigraram para o estado de São Paulo nas décadas de 1940 e 1950. Nos corpos e nos deslocamentos de artistas, o legado labaniano foi sendo introduzido no país por meio de aulas direcionadas ao ensino da dança e do teatro em estúdios particulares e pequenas escolas no Sudeste e Sul do país (Scialom, 2017, p. 79-80).

No âmbito do Ensino da Dança, destaca-se a docente Maria Duschenes, responsável por introduzir os estudos labanianos via educação (Navas; Dias, 1992; Marques, 2002). Marques (2010) ressalta, entretanto, que os estudos de Laban não configuram propriamente um método de dança educativa, mas oferecem orientações a docentes e famílias, concebendo a Dança como instrumento de formação da personalidade. Nessa perspectiva, o estudante é situado no centro do processo pedagógico, e suas experiências singulares de emoção e expressão são valorizadas, em sintonia com as proposições anteriormente citadas.

Nesse terreno, o discurso do argentino opera no interior de um plano coletivo de forças, articulando teorias internacionais às formulações que ganhavam corpo na cena da Dança Moderna brasileira, consolidada desde a década de 1930 com nomes como Chinita Ullmann, Renné Gumiel e Yanka Rudzka, em São Paulo, e Nina Verchinina, no Rio de Janeiro, seguidos por Rolf Gelewski nos anos 1960 (Navas; Dias, 1992). Rudzka e Gelewski na direção da Escola de Dança da UFBA, primeira instituição a oferecer curso superior em Dança no país (Robatto, 2002), tensionando os modos de institucionalização da linguagem e ampliando sua inserção no ensino formal.

Em setembro de 1978, a Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro sediou a primeira *Mostra de Dança* coordenada por Ribas, reunindo grupos ligados a Ullmann e a Helenita Sá Earp, com recursos destinados a apresentações e performances. O evento evidencia a circulação dessas ideias entre formação, cena artística e universidade, compondo uma trama em que criação, pedagogia e política cultural se entrelaçam e reafirmam a Dança como campo de disputa e

invenção.

Com base nas reflexões apresentadas, o latino-americano acreditava que a importância da Dança na Educação se dá: “Na geração tão mecanizada em que vivemos, onde existe tanta dependência na motivação exterior, há uma grande necessidade de despertar impulsos criativos e dar coragem a uma atitude mais dinâmica e autêntica frente à vida” (Miranda, 2009, p. 213). Alberto ainda complementa que:

No momento atual em que começamos a trabalhar dentro das normas do Sistema Educacional vigente, a fim de atender às exigências sócio-culturais de nossa época, é importante que se enfatiza a contribuição do movimento como recurso psicopedagógico indispensável para consecução dos seus objetivos. Reconhecemos, contudo, que será necessário vencer o enraizado preconceito de vários educadores que consideram a dança uma atividade aleatória, marginalizada dos currículos escolares, se desejarmos integrá-la no processo educativo (Miranda, 2009, p. 213).

A partir dessas enunciações, o discurso de Alberto configura um fluxo que articula corpo, subjetividade do estudante e máquina institucional da escola, desviando-se de rotas mecanizadas para abrir pistas de criatividade, invenção e expressão. Trata-se de um movimento que tenciona, simultaneamente, macro e micropolíticas da Educação Básica, evidenciando que a desvalorização histórica da Dança se manifesta com maior intensidade quando direcionada às escolas públicas, realidade que ainda reverbera no presente, embora venha sendo tensionada pelas transformações nas políticas educacionais e pelo fortalecimento de estratégias que assegurem a presença de docentes licenciados em Dança.

Nesse encadeamento, percebe-se que o argentino já sinalizava questões curriculares muito antes de a Dança ser incluída nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), nos anos 1990, quando passou a integrar o componente de Artes em consonância com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394). Esse percurso se desdobra em outros marcos legais, como a Lei 13.278,

primeira a citar explicitamente a Dança, e alcança, em âmbito estadual, a Lei Ordinária 8.604, que garante sua presença no currículo do ensino fundamental do Rio de Janeiro.

Assim, a inserção da Dança na Educação Básica configura-se como agenciamento entre discurso pedagógico, legislação e práticas escolares. Delineia-se, desse modo, um mapa de conquistas que não elimina os desafios, mas os reinscreve em movimento, evidenciando que cada avanço normativo produz novas disputas e reposicionamentos no campo educacional.

Sob essa perspectiva, torna-se pertinente considerar os projetos educacionais em Dança de cada época e as conexões que estabelecem com os fenômenos sociais em curso. Há indícios de que, tanto no período colonial quanto na modernidade, o acesso à Dança tenha se dado, inicialmente, em círculos ligados à burguesia/elite, enquanto sua relação com as escolas públicas se configuraria de outros modos e em outros tempos. As pistas aqui mobilizadas não pretendem encerrar conclusões, mas ampliar o campo de problematização acerca de como tais experiências foram se desenhando historicamente.

Desse modo, a luta pela inserção da Dança na Educação Básica, especialmente nas escolas públicas, pode ser compreendida como esforço de transformação de um cenário marcado por desigualdades de acesso. Busca-se assegurar que estudantes das periferias também tenham direito ao conhecimento da Dança e à formação estética, historicamente associadas às elites. Esse deslocamento tenciona hierarquias sociais, amplia direitos culturais e abre possibilidades para que a Dança atue como dispositivo de democratização e como campo fértil para a invenção de subjetividades.

Cartografar vestígios não é buscar uma origem, mas ativar linhas de fuga. Nos movimentos do Ensino da Dança na Educação Básica, interessam-nos os devires, aqueles que se lançam como processo em constante criação, rizomáticos, sensíveis às urgências do presente. Nesse horizonte, as proposições de Alberto Ribas atravessam o debate, inscrevendo a Dança na Educação Básica como parte de um projeto educativo

moderno da dança, em que a formação do sujeito se articula à liberdade expressiva e à invenção de novos modos de aprender-ensinar. Esta escrita não se encerra: ela pulsa nas margens do que ainda está por vir (Nota-coreográfica provisória).<sup>21</sup>

## REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Fernando Antônio Gonçalves de. **Movimento Escolinha de Arte:** em cena memórias de Noemia Varela e Ana Mae Barbosa. Dissertação (Mestrado em Artes), Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001. Disponível em: <<https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/27/27131/tde-12062025-140559/pt-br.php>>. Acesso em: 25 mai. 2025.

AZEVEDO, Fernando Antônio Gonçalves de. Abordagem triangular: bússola para os navegantes destemidos dos mares da Arte/Educação. In: BARBOSA, Ana Mae; CUNHA, Fernanda Pereira da (org.). **A Abordagem Triangular no Ensino das Artes e Culturas Visuais.** São Paulo: Cortez, 2010.

BARBOSA, Ana Mae. **Teoria e prática da educação artística.** São Paulo: Cultrix, 1975.

BARBOSA, Ana Mae. **Arte-Educação no Brasil.** São Paulo: Perspectiva, 1986.

BARBOSA, Ana Mae. **Recorte e colagem:** A influência de John Dewey no ensino de arte no Brasil. São Paulo: Cortez, 1989.

BARBOSA, Ana Mae. **A imagem do ensino de arte.** São Paulo: Perspectiva, 1991.

BARBOSA, Ana Mae. Modernidade e pós-modernidade no ensino de arte. **MAC Revista.** São Paulo, v.I, n.1, 1992.

BARBOSA, Ana Mae. Arte-educação pós-colonialista no Brasil: Aprendizagem triangular. **Comunicação e Educação,** São Paulo, n. 2, 1995.

BARBOSA, Ana Mae. **Inquietações e Mudanças no Ensino de Arte**. Cortez Editora, 2002.

BARBOSA, Ana Mae. Entre História e Memória. In: BARBOSA, Ana Mae (org.). **Ensino da Arte: memória e história**. 1. ed. São Paulo: Perspectiva, 2008.

BARBOSA, Ana Mae (org.). **Arte-educação: leitura no subsolo**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

BARBOSA, Ana Mae; AMARAL, Vitória (org.). **Mulheres não devem ficar em silêncio: arte, design, educação**. São Paulo: Cortez, 2019.

BARROS, Laura Pozzana de; KASTRUP, Virgínia. Cartografar é acompanhar processos. In: PASSO, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Lílina da (org.). **Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção da subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, 2009.

CASIMIRO, Luís Alberto Esteves dos Santos. O método iconográfico e sua aplicação na análise da fachada da Igreja da Madre de Deus em Macau. In: HERNÁNDEZ, Maria Helena Ochi; LINS, Eliete Ávila. (ed.). **Iconografia: pesquisa e aplicação em estudos de Artes Visuais, Arquitetura e Design** [online]. Salvador: EDUFBA, 2016. Disponível em: <<https://books.scielo.org/id/56qXH/pdf/hernandez-9788523218614-03.pdf>>. Acesso em: 25 mai. 2025.

CARNEIRO, Sueli. **Racismo, sexismo e desigualdade no Brasil**. São Paulo: Selo Negro, 2011.

CELLARD, André. A Análise Documental. In: POUPART, Jean *et al.* (org.) **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis: Vozes, 2008.

CUNHA, Luiz Antônio; GÓES, Moacyr de. **Golpe da educação**. 11 ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 2002.

DELEUZE, Gilles. **Diferença e repetição**. Tradução de Luiz Orlandi e Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil Platôs: Capitalismo e Esquizofrenia**, v. 1. Tradução de Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa. Rio de Janeiro: Editora 34, 1995.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil Platôs: Capitalismo e Esquizofrenia**, v. 3. Tradução de Aurélio Guerra Neto, Ana Lúcia de Oliveira, Lúcia Cláudia Leão e Suely Rolnik. Rio de Janeiro: Editora 34, 1996.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil Platôs: Capitalismo e Esquizofrenia**, v. 4. Tradução de Suely Rolnik. Rio de Janeiro: Editora 34, 1997.

DUNCAN, Isadora. **Minha Vida**. 11. ed. Tradução de Gastão Cruis. Rio de Janeiro: José Olympio, 1989.

ESCÓSSIA; Lílina; TEDESCO, Sílvia. O coletivo de forças como plano de experiência cartográfica. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Lílina da (org.). **Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção da subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, 2009.

FUX, Maria. **Dança, Experiência de vida**. Tradução de Norberto Abreu e Silva Neto. São Paulo: Summus, 1983.

HOOKS, bell. **Teoria Feminista: da margem ao centro**. Tradução de Rainer Patriota. São Paulo: Perspectiva, 2019.

JACOMELI, Mara Regina Martins. A lei 5.692 de 1971 e a presença dos preceitos liberais e escolanovistas: os estudos sociais e a formação da cidadania. **Revista HISTEDBR** (on-line): Campinas, n.39, p. 76-90, 2010. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639718/7285>>. Acesso em: 25 mai. 2025.

KASTRUP, Virginia. Aprendizagem, Arte e Invenção. **Revista Psicologia em Estudo**, Maringá, v.6, n.1, 2001. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/pe/a/NTNFsBzXts5GHp4Zk8sBbyF/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 25 mai. 2025.

KASTRUP, Virginia. O funcionamento da atenção no trabalho do cartógrafo. In: PASSO, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da (org). **Pistas do método da cartografia**: pesquisa-intervenção e produção da subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2009.

MARQUES, Isabel Azevedo. A dança criativa e o mito da criança feliz. **Revista Mineira de Educação Física**, Viçosa, n.5, v.1, p.28-39, 1997.

MARQUES, Isabel A. Corpo, dança e educação contemporânea. **Revista Proposições**, São Paulo, v.9. n.2, p. 70-78, 1998. Disponível em: <<https://www.fe.unicamp.br/pf-fe/publicacao/1974/26-artigos-marquesia.pdf>>. Acesso em: 25 mai. 2025.

MARQUES, Isabel Azevedo. Revisitando a dança educativa moderna de Rudolf Laban. **Sala Preta**, São Paulo, v.2, p. 276-281, 2002. Disponível em: <<https://www.revistas.usp.br/salapreta/article/view/57104>>. Acesso em: 25 mai. 2025.

MARQUES, Isabel Azevedo. **Linguagens da Dança**: Arte e Ensino. São Paulo: Digitexto, 2010.

MARQUES, Isabel Azevedo. Artista às avessas, ou: o que a Arte pode aprender com a Educação? In: PARRA, Denise; PRIMO, Rosa (org.). **Invenções do Ensino em Arte**. Fortaleza: Expressão Gráfica Editora, 2014.

MELO, Victor Andrade de. A dança nas escolas do Rio de Janeiro: do século XIX (década de 1820-1860). **Rev. Brasileira de História da Educação**, Maringá, v.16, n.3(42), p. 323-352, 2016a. Disponível em: <<https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/rbhe/article/view/40749>>. Acesso em: 25 mai. 2025.

MELO, Victor Andrade de. Experiências de Ensino da Dança em Cenários não escolares no Rio de Janeiro do Século XIX (décadas de 1820-1850). **Movimento**, Porto Alegre, v.22, n.2, p. 497-508, 2016b. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/56852>>. Acesso em: 25 mai. 2025.

MIRANDA, Orlando (org.). **Coletânea do Jornal de Arte & Educação**. Rio de Janeiro: Teatral, 2009.

NASCIMENTO, Letícia Carolina P. do. **Transfeminismo**. São Paulo: Jandaíra, 2021.

NAVAS, Cássia; DIAS, Linneu. **Dança Moderna**. Secretaria Municipal de Cultura: São Paulo, 1992.

PEREIRA, Roberto. **A formação do balé brasileiro**: nacionalismo e estilização. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2003.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder e classificação social. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. (org.). **Epistemologias do Sul**. 1 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

ROBATTO, Lia. Escola de Dança da Universidade Federal da Bahia. In: ROBATTO, Lia; MASCARENHAS, Lúcia. **Passos da Dança - Bahia**. Salvador: FCJA, 2002.

ROLNIK, Suely. **Cartografia sentimental**: transformações contemporâneas do desejo. Porto Alegre: Sulina/Editora da UFRGS, 2011.

SCHWARCZ, Lilia Moritz; STARLING, Heloisa **Murgel. Brasil**: uma biografia. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

SCIALOM, Melina. **Laban plural**: arte do movimento, pesquisa e genealogia da práxis de Rudolf Laban no Brasil. São Paulo: Summus, 2017.

SILVA, Priscilla Ramos da. Corpo na Arte, Body Art, Body Modification: Fronteiras. **Anais II Encontro de História da Arte - IFCH/Unicamp**, São Paulo, 2006. Disponível em: <<https://www.ifch.unicamp.br/eha/atas/2006/DA%20SILVA,%20Priscilla%20Ramos%20-%20IIIEHA.pdf>>. Acesso em: 25 mai. 2025.

SILVA, Everson Melquiades Araújo; ARAÚJO, Clarissa Martins. Tendências e Concepções do Ensino de Arte na Educação escolar brasileira:

um estudo a partir da trajetória histórica e sócio-epistemológica da Arte/Educação. **Anais 30º Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação - ANPEd**, Caxambu - MG, 2010. Disponível em: <[http://30reuniao.anped.org.br/grupo\\_estudos/GE01-3073--Int.pdf](http://30reuniao.anped.org.br/grupo_estudos/GE01-3073--Int.pdf)>. Acesso em: 25 mai. 2025.

SILVA, Everson Melquiades A. **A formação do arte/educador**: um estudo sobre história de vida, experiência e identidade. Tese (Doutorado em Educação), Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, 2010. Disponível em: <<https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/3761>>. Acesso em: 25 mai. 2025.

SOUZA, Jessé. **A elite do atraso**: da escravidão a Bolsonaro. Rio de Janeiro: Estação Brasil, 2019.

THEATRO MUNICIPAL (Rio de Janeiro). **Programa da Temporada Oficial de 1971**: homenagem póstuma a Maria Olenewa. Rio de Janeiro, 23 maio 1971. Programa de espetáculo. Disponível em: <<http://www.museusdoestado.rj.gov.br/sisgam/index.php>>. Acesso em: 25 mai. 2025.

VICENTE, Ana Valéria Ramos. **Entre a ponta de pé o calcanhar**: reflexões sobre o frevo na criação coreográfica do Recife, na década de 1990: cultura, subalternidade e produção artística. Dissertação (Mestrado em Artes Cênicas), Escola de Dança / Escola de Teatro, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2009. Disponível em: <<https://repositorio.ufba.br/handle/ri/9211>>. Acesso em: 25 mai. 2025.

### Documento sonoro

DINIZ, Cássia. **Debate informal sobre a História do Brasil**, Entrevista concedida a Alexander Barbozza da Silva, 2025. Mp3 (20 min). Acervo pessoal do autor. Recife, 25 mai. 2025 [não publicado].

### Periódicos

CORREIO DA MANHÃ. Rio de Janeiro, 1970-1979. Disponível em: <[https://memoria.bn.gov.br/docreader/DocReader.aspx?bib=089842\\_08&pagfis=13216](https://memoria.bn.gov.br/docreader/DocReader.aspx?bib=089842_08&pagfis=13216)>. Acesso em: 25 mai. 2025.

DEMOCRÁTICA. Rio de Janeiro, 1970-1979. Disponível em: <<https://memoria.bn.gov.br/DocReader/docmulti.aspx?bib=70-79&pesq=anistia>>. Acesso em: 25 mai. 2025.

FUNARTE. Acervo institucional. Rio de Janeiro: 1970-1979. Disponível em: <<https://funartemaisdigital.funarte.gov.br/cedoc-digital/>>. Acesso em: 25 mai. 2025.

JORNAL DO BRASIL. Rio de Janeiro, 1970-1979. Disponível em: <[https://memoria.bn.gov.br/docreader/DocReader.aspx?bib=030015\\_09&pagfis=167002](https://memoria.bn.gov.br/docreader/DocReader.aspx?bib=030015_09&pagfis=167002)>. Acesso em: 25 mai. 2025.

JORNAL DO COMMERCIO. Rio de Janeiro, 1970-1979. Disponível em: <[https://memoria.bn.gov.br/docreader/DocReader.aspx?bib=364568\\_16&pagfis=13124](https://memoria.bn.gov.br/docreader/DocReader.aspx?bib=364568_16&pagfis=13124)>. Acesso em: 25 mai. 2025.

JORNAL DOS SPORTS. Rio de Janeiro, 1970-1979. Disponível em: <[https://memoria.bn.gov.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=112518\\_04&pagfis=1](https://memoria.bn.gov.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=112518_04&pagfis=1)>. Acesso em: 25 mai. 2025.

OPINIÃO. Rio de Janeiro, 1970-1979. Disponível em: <<https://memoria.bn.gov.br/docreader/DocReader.aspx?bib=123307&pagfis=1483>>. Acesso em: 25 mai. 2025.

TRIBUNA DA IMPRENSA. Rio de Janeiro, 1970-1979. Disponível em: <[https://memoria.bn.gov.br/docreader/DocReader.aspx?bib=154083\\_03&pagfis=24361](https://memoria.bn.gov.br/docreader/DocReader.aspx?bib=154083_03&pagfis=24361)>. Acesso em: 25 mai. 2025.

REVISTA O CRUZEIRO. Rio de Janeiro, 1970-1979. Disponível em: <<https://memoria.bn.gov.br/docreader/DocReader.aspx?bib=003581&pagfis=41822>>. Acesso em: 25 mai. 2025.

## Notas

<sup>1</sup> Para o docente Everson Melquíades de Araújo Silva (2010), a Arte/Educação é epistemologia da Arte, configurando-se como a ciência do Ensino da Arte e tem sua trajetória histórica e sócio-epistemológica direcionadas às práticas de ensino-aprendizagem da Arte na educação formal, não formal e informal.

<sup>2</sup> Conforme Azevedo (2010) salienta que a abordagem triangular foi criada inicialmente para as Artes Visuais e que essa proposta foi posteriormente apropriada por outras linguagens artísticas, tendo os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs - 1997) papel relevante em sua disseminação.

<sup>3</sup> O interesse em trazer visibilidade às narrativas das mulheres no Ocidente intensificou-se durante a segunda onda do Movimento Feminista, a partir da década de 1960, especialmente com a inserção das mulheres no espaço acadêmico, tendo como base os estudos de Simone de Beauvoir, notadamente por meio da consolidação dos Estudos de Mulheres (hooks, 2019). No Brasil, esse movimento ganha força nas décadas de 1980, articulando-se ao Feminismo Negro, em um contexto marcado pelo processo de redemocratização do país e pela mobilização dos movimentos sociais na luta por participação nas decisões das políticas públicas administradas pelo Estado (Carneiro, 2011).

<sup>4</sup> Este termo (“mulheridades”) é cunhado pela professora Letícia Nascimento (2021), para demarcar as possibilidades de construção dessas mulheridades, isto é, as outras formas de ser/se tornar mulher. Em diálogo com as teorias do feminismo negro, a autora acredita que a categoria “mulher” contempla apenas as vivências da mulher cisgênera, heterossexual, branca, da elite econômica e cristã, invisibilizando as *outrerdades* da/na construção das mulheridades e feminilidades.

<sup>5</sup> Localizamos, no *Jornal do Brasil* (Rio de Janeiro), no início da década de 1970, o registro de uma oficina de Dança Afro-brasileira ministrada por Mary Marinho no Núcleo de Atividades Criativas, em Botafogo. Ela fazia parte do Trio das irmãs Marinho.

<sup>6</sup> Criada em 1948 no Rio de Janeiro, a Escolinha de Arte do Brasil (EAB) é uma instituição não formal idealizada por Augusto Rodrigues, Lúcia Valentim e Margaret Spencer, influenciada por Herbert Read e Viktor Lowenfeld, defensores da Educação através da Arte. Mais tarde, originou o Movimento Escolinhas de Arte, com mais de 140 unidades no Brasil e no exterior (Azevedo, 2001).

<sup>7</sup> Disponível em: <<https://www.itaucultural.org.br/secoes/agenda-cultural/ana-mae-barbosa-e-a-nova-homenageada-da-ocupacao-itaucultural>>. Acesso em: 25 mai. 2025.

<sup>8</sup> Disponível em: <<https://jornal.usp.br/diversidade/professoras-da-usp-sao-vencedoras-do-7o-premio->

[carolina-bori-ciencia-mulher/](https://jornal.usp.br/diversidade/professoras-da-usp-sao-vencedoras-do-7o-premio-carolina-bori-ciencia-mulher/)>. Acesso em: 12 fev. 2026.

<sup>9</sup> Para as docentes Escóssia e Tedesco (2009, p. 97), no plano coletivo de forças, “[...] não existem regras fixas, modos privilegiados de relação. As modalidades dos elos e as direções multiplicam-se nas diferentes composições momentâneas e locais entre as forças. Ao mesmo tempo, o ideal de equilíbrio, como direção única e privilegiada, também desaparece. A pluralidade substitui a síntese unificadora, e o princípio de estabilidade dá lugar à dinâmica da metaestabilidade”.

<sup>10</sup> Na leitura de Deleuze e Guattari (1995, p. 32): “[...] o rizoma se refere a um mapa que deve ser produzido, construído sempre desmontável, conectável, reversível, modificável, com múltiplas entradas e saídas, com suas linhas de fuga”.

<sup>11</sup> Segundo Kastrup (2001, p. 26) “A política da invenção consiste numa relação com o saber que não é de acumular e consumir soluções, mas de experimentar e compartilhar problematizações, e a adoção da arte como ponto de vista faz parte desta política”.

<sup>12</sup> O *Jornal de Arte & Educação* surgiu a partir da iniciativa da professora Zoé Chagas Freitas, que, após participar do International Society of Education Through Art (InSEA), em Coventry (Inglaterra), sugeriu à direção da EAB a publicação de um periódico inspirado no material do evento. A partir de 2009, o professor Orlando Miranda passou a organizar essas publicações, resultando na *Coletânea do Jornal de Arte & Educação*. (Rio de Janeiro: Teatral, 2009). A coletânea reúne 29 edições, iniciadas em novembro de 1970 com o primeiro número e encerradas entre março e julho de 1978, com os números 23/24. Também compõe a coletânea as edições comemorativas: nº 25 (fevereiro de 1999, pelos 50 anos da EAB), nº 26 (março de 2006, pelos 58 anos), nº 27 (dezembro de 2006, em homenagem ao Troféu Estácio de Sá) e nº 28 (janeiro de 2008, pelos 60 anos da instituição).

<sup>13</sup> Na obra intitulada *Dança, Experiência de vida* (1986), Maria Fux (envolvida pelas premissas modernas, sobretudo por Isadora Duncan e Martha Graham) desenha suas proposições para a educação formal, organizada em *Dança para Crianças de 03 a 05 anos; Dança para Adolescentes; Dança na Universidade* e a *Dança para Adultos*.

<sup>14</sup> A obra *Rythmetron* foi concebida especialmente para a Companhia Brasileira de Bailados do Rio de Janeiro e estreou no Teatro Novo, em 1968. A partitura é composta para 37 instrumentos de percussão e divide-se em três movimentos, estreitamente vinculados ao desenvolvimento coreográfico. O primeiro movimento apresenta três partes: a primeira destinada ao grupo de moças, a segunda ao grupo de rapazes e a terceira ao grupo misto. O segundo movimento possui um clima estático e, pela primeira vez na obra, são utilizados

o xilofone e o vibrafone. Já o terceiro movimento é intensamente dinâmico, iniciando-se com o som único do bombo, que estabelece a base rítmica sobre a qual se constroem numerosas variações de andamento e dinâmica, cada vez mais acentuadas.

<sup>15</sup> As *Danças polovtsianos do Príncipe Igor* formam um quadro representativo de um acampamento de guerreiros tártaros, onde jovens polovtsianas juntam-se a escravos e guerreiros em danças selvagens e frenéticas, estimuladas pelo terror das hordas bárbaras.

<sup>16</sup> Conforme a historiadora Cássia Diniz (2025), desde a década de 1960, com a transferência da capital do Brasil do Rio de Janeiro para Brasília, o antigo Distrito Federal tornou-se o estado da Guanabara. Somente em 1975 ocorreu a fusão entre os estados da Guanabara e do Rio de Janeiro, formando a atual configuração do estado do Rio de Janeiro, com capital na cidade homônima.

<sup>17</sup> Para a pesquisadora Priscilla Ramos da Silva (2006), no final da década de 1950, a arte inaugura uma nova e radical relação com o corpo. Este deixa de ser apenas representado, pintado ou desenhado, para tornar-se ele próprio a obra, apresentado em sua materialidade e presença. É nesse contexto que surge a *body art*, movimento que estabelece o corpo como suporte e matéria da criação artística. Trata-se de um conceito amplo, que engloba uma variedade de procedimentos e práticas corporais, especialmente nos anos 1960 e 1970. Nesse período, artistas realizaram ações que desafiaram os limites físicos, sociais e estéticos: houve quem se despisse, se cobrisse de tinta, se deixasse manipular pelo público, ingerisse vidro, bebesse sangue, levasse tiros ou até se masturbasse em espaços expositivos. Circulam ainda lendas, e elas permanecem como tais, sobre artistas que teriam se castrado ou cometido suicídio em nome da arte.

<sup>18</sup> O NAC surgiu em 1971, em Botafogo, Rio de Janeiro, criado por Cecília Conde, Helena Barcelos, Pedro Dominguez e Ilo Krugli, como espaço de experimentação e transformação artística. Encerrou suas atividades dois anos depois, deixando marcas significativas na cena carioca.

<sup>19</sup> Joan Mercedes Russell foi uma destacada educadora de dança, atuando como professora, escritora, coreógrafa e produtora. Entre 1948 e 1950, estudou no Laban Art of Movement Studio com Rudolf Laban e Lisa Ullmann, cujas ideias influenciaram profundamente seu trabalho. Dedicada à dança moderna, criativa e dramática, difundiu essas práticas para crianças de diversas idades e níveis de experiência. Como cristã praticante, promoveu a integração da dança em cultos religiosos. Além da obra citada, ela é autora de outros dois livros publicados pela editora britânica MacDonald & Evans: *Dança Criativa na Escola Primária* (1965) e *Dança Criativa na Escola Secundária* (1969). Disponível em: <<http://calmarchivecat.surrey.ac.uk/CalmView/Aboutcatalogue.aspx>>. Acesso em: 25 mai. 2025.

<sup>20</sup> Segundo Vicente (2009, p. 61): “O termo frevo dá nome à expressão artística, criada no Recife, no fim do século XIX e início do século XX e que se desenvolveram no âmbito da dança, da música e dos clubes carnavalescos através de trocas artísticas e embates culturais. Seu processo de consolidação se deu junto a emergência de uma nova classe social advinda do fim do sistema escravagista. Na metade do século XX, o frevo compõe um carnaval diferente deste que conhecemos e que é divulgado representativo da Democracia brasileira”.

<sup>21</sup> Por estarmos implicados em uma dimensão cartográfica de pesquisa, compreendemos que as considerações não se restringem a um momento final ou a uma seção específica do texto. Ao contrário, elas se fazem ao longo do próprio processo de escrita, nos atravessamentos, desvios e retomadas que vão compondo o percurso investigativo. Deste modo, optamos pela construção da Nota-cartográfica em movimento, justamente por entendê-la como um gesto que acompanha o pensamento em fluxo, atento às intensidades que emergem no ato de pesquisar, escrever e se implicar com o campo. Não se trata de uma conclusão, mas de uma dobra que mantém a escrita aberta ao que ainda pulsa.

## **SOBRE O AUTOR**

*Alexsander Barbozza da Silva* é artista-docente da Dança, mestre em Dança pelo Programa de Pós-graduação em Dança, da Universidade Federal da Bahia (PPGDança-UFBA), e doutorando, pelo mesmo programa, com bolsa FAPESB. É especialista em Arte/Educação pela Faculdade Venda Nova Imigrante (FAVENI) e licenciado em Dança pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Desenvolve pesquisas sobre as pistas da inserção da Dança na Educação Básica, currículo de Dança e formação inicial de docentes em Dança. ORCID: <<https://orcid.org/0000-0002-1264-2241>>. E-mail: abarbozza@outlook.com

Recebido em: 27/8/2025

Aprovado em: 28/12/2025