



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO  
CENTRO DE ARTES E COMUNICAÇÃO  
DEPARTAMENTO DE ARTES  
LICENCIATURA EM DANÇA

LUCIANO AUGUSTO DA SILVA CHAGAS

**DECOLANDO EM DIREÇÃO AO SONHO:**

o intercâmbio pelo Programa Ganhe o Mundo como rito de passagem para a identidade  
artística e a valorização da Dança (Brasil-Austrália)

Recife  
2025

LUCIANO AUGUSTO DA SILVA CHAGAS

**DECOLANDO EM DIREÇÃO AO SONHO:**

o intercâmbio pelo Programa Ganhe o Mundo como rito de passagem para a identidade  
artística e a valorização da Dança (Brasil-Austrália)

Trabalho de conclusão de curso (artigo  
científico) apresentado ao Curso de Dança da  
Universidade Federal de Pernambuco - UFPE,  
como requisito parcial para obtenção do grau de  
Licenciatura em Dança.

Orientador: Prof. Dr. Cláudio Carneiro Leão Lacerda

Recife

2025

**Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,  
através do programa de geração automática do SIB/UFPE**

Silva Chagas, Luciano Augusto da .

**DECOLANDO EM DIREÇÃO AO SONHO: o intercâmbio pelo Programa  
Ganhe o Mundo como rito de passagem para a identidade artística e a valorização  
da Dança (Brasil-Austrália) / Luciano Augusto da Silva Chagas. - Recife, 2025.**

33 p.

Orientador(a): Cláudio Marcelo Carneiro Leão Lacerda

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) - Universidade Federal de  
Pernambuco, Centro de Artes e Comunicação, Dança - Licenciatura, 2025.

10.

Inclui referências, anexos.

1. dança na escola. 2. programa ganhe o mundo . 3. identidade artística. I.  
Lacerda, Cláudio Marcelo Carneiro Leão. (Orientação). II. Título.

700 CDD (22.ed.)

LUCIANO AUGUSTO DA SILVA CHAGAS

**DECOLANDO EM DIREÇÃO AO SONHO:**

o intercâmbio pelo Programa Ganhe o Mundo como rito de passagem para a identidade artística e a valorização da Dança (Brasil-Austrália)

Trabalho de conclusão de curso (artigo científico) apresentado ao Curso de Dança da Universidade Federal de Pernambuco - UFPE, como requisito parcial para obtenção do grau de Licenciatura em Dança.

Aprovada em: 11/12/2025

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof. Dr. Cláudio Marcelo Carneiro Leão Lacerda (Orientador)  
Universidade Federal de Pernambuco

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Francini Barros Pontes (Examinadora Interna)  
Universidade Federal de Pernambuco

---

Prof.<sup>a</sup> Maria Alice Lacerda Lima da Costa (Examinadora Externa)  
Escola de Frevo do Recife

Dedico esse trabalho às presenças que coreografaram a minha trajetória e sustentam cada passo do meu caminho: à minha mãe, Adriana às minhas avós, Maria e Iracema; ao meu pai, Arlindo; às minhas tias, Albanise, Aliceia e Alvanise; e às minhas primas, Leticia e Layla. A cada um de vocês, dedico não apenas esse trabalho, mas a dança inteira que me atravessa.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente à minha família. Especialmente aos meus pais, que sempre me mostraram a educação como caminho possível para construir o futuro e fizeram tudo o que estava ao alcance para que esse fosse o meu. À minha mãe, pelo apoio incondicional na escolha do curso que decidi seguir, e à minha avó, Maria Regina, que é uma inspiração de força e resiliência na construção de seu caminho como matriarca da família além de desde a minha infância me oferece suporte e ser uma das razões pelas quais acredito e busco construir condições de vida melhores.

Agradeço a todas as mulheres da minha família, que, mesmo diante de desigualdades, sustentam nossa história com força, maestria e resiliência e nas quais sempre pude confiar. À minha prima Letícia Moraes, que também tem trilhado caminhos acadêmicos e me enche de orgulho ao se tornar uma excelente profissional, agradeço por dividirmos, desde crianças, desafios e alegrias.

Ao meu orientador, Cláudio Lacerda, agradeço pela direção, disponibilidade e apoio em todas as etapas deste trabalho, contribuindo para que eu pudesse concluir com excelência. Estendo meus agradecimentos a todos os professores e professoras do curso de Dança, que atravessaram minha trajetória e contribuíram profundamente para minha formação docente e artística.

Ao meu companheiro, Alex Magalhães, agradeço por segurar minha mão e permanecer ao meu lado durante mais uma etapa de construção. Pela inspiração, pela orientação nos momentos necessários, pelo incentivo constante e por ser amor, força e acolhimento em todos os momentos.

Ao Programa Ganhe o Mundo (PGM), agradeço por me proporcionar uma das melhores experiências da minha vida, permitindo aprimorar meu inglês, vivenciar uma nova cultura, crescer enquanto pessoa e enxergar a grandeza do mundo a partir de outra perspectiva, reconhecendo possibilidades que antes eu não conseguia visualizar.

À minha família hospedeira, na Tasmânia, agradeço pelo carinho e cuidado, que contribuíram imensamente para que a experiência no exterior fosse tão enriquecedora. A Raine Silva, Eduarda Cassimiro, João Luna e Letícia Lopes, meus amigos de intercâmbio que se tornaram amigos para a vida, agradeço por compartilharem esse momento único comigo e por permanecerem presentes até hoje.

À Supercult, agradeço por ter sido essencial ao longo da graduação para que eu me mantivesse firme nos estudos, permitindo trabalhar em projetos que enriqueceram minha formação acadêmica e artística, como os seis meses de produção da BICC e os seis meses de participação na BACC.

Aos meus colegas de turma, agradeço por compartilharem seus aprendizados em dança e enfrentarem juntos os desafios de permanecer no curso. Mesmo diante das dificuldades, escolheram seguir seus sonhos, sendo cada um aquilo que ninguém mais poderia ser. Expresso minha admiração a todos vocês pela coragem, firmeza e entrega aos seus fazeres artísticos.

## **DECOLANDO EM DIREÇÃO AO SONHO:**

o intercâmbio pelo Programa Ganhe o Mundo como rito de passagem para a identidade artística e a valorização da Dança (Brasil-Austrália)

## **TAKING OFF TOWARDS THE DREAM:**

the Ganhe o Mundo exchange Program as a rite of passage for artistic identity and the appreciation of Dance (Brazil-Australia)

### **RESUMO**

O presente artigo analisa minha experiência como estudante da rede pública de Pernambuco, participante do Programa Ganhe o Mundo, durante um intercâmbio de Ensino Médio realizado na Tasmânia, Austrália. A pesquisa centra-se na vivência da Dança como disciplina curricular e em seu papel na construção de uma identidade artística e profissional. O problema de pesquisa investiga como o contato com um sistema educacional que reconhece a Dança como componente curricular autônomo contribui para a consolidação dessa linguagem artística, em contraste com sua posição historicamente periférica no currículo escolar brasileiro. O objetivo é compreender essa trajetória como um rito de passagem que legitima a Dança como campo de conhecimento e projeto de vida. Metodologicamente, o estudo adota uma abordagem narrativa de caráter autoetnográfico e ensaístico, utilizando o relato pessoal como estudo de caso para a crítica das políticas educacionais. A análise articula experiência biográfica e reflexão conceitual (Coccaro, 2021; Dantas, 2016), mobilizando referenciais da Dança, da Antropologia e da Filosofia. Os resultados indicam que a inserção na disciplina Dance Level 3 foi decisiva para a formação e o autoconhecimento do autor, fomentando uma identidade híbrida (Bhabha, 1998) e evidenciando a Dança como tecnologia do eu (Foucault, 1994) e prática de resistência.

**Palavras-chave:** dança na escola; programa ganhe o mundo; identidade artística.

### **ABSTRACT**

This article analyzes my experience as a public high school student from Pernambuco, Brazil, who participated in the Ganhe o Mundo Program during an exchange in Tasmania, Australia. The study focuses on the experience of Dance as a curricular subject and its role in the construction of an artistic and professional identity. The research problem investigates how exposure to an educational system that recognizes Dance as an autonomous curricular component contributes to the consolidation of this art form, in contrast to its historically peripheral position within the Brazilian school curriculum. The objective is to understand this trajectory as a rite of passage that legitimizes Dance as a field of knowledge and a life project. Methodologically, the study adopts a narrative approach of an autoethnographic and essayistic nature, using personal testimony as a case study for the critique of educational policies. The analysis combines biographical experience and conceptual reflection (Coccaro, 2021; Dantas, 2016), drawing on theoretical frameworks from Dance, Anthropology, and Philosophy. The results indicate that participation in the subject Dance Level 3 was decisive for the author's formation and self-knowledge, fostering a hybrid identity (Bhabha, 1998) and highlighting Dance as a technology of the self (Foucault, 1994) and a practice of resistance.

**Keywords:** dance in school; ganhe o mundo program; artistic identity.

## Introdução

Viver a minha própria realidade sempre me ensinou muito; ainda assim, nunca me pareceu suficiente. Desde cedo, carreguei uma ânsia constante por algo além: conhecer novos lugares, aprender outras coisas e ir além do que já me era apresentado. Desde criança, exercitei intensamente a minha imaginação, que me conduzia a lugares elevados, como se eu pudesse dar um grande salto e, por um instante, voar.

Tudo começou a fazer sentido quando vislumbrei a possibilidade de realizar um sonho. Essa conquista, embora exigisse muito esforço, era valiosa. Durante alguns meses, meu sonho transformou completamente os cenários, o idioma, a escola, a cultura e as vivências às quais eu estava acostumado. E, justamente por isso, marcou minha vida de forma definitiva, moldando quem sou e permitindo que eu enxergasse o mundo por outras perspectivas. Além disso, proporcionou um encontro comigo mesmo, reafirmando minha identidade como sujeito-artista.

A materialização desse objetivo ocorreu por meio de minha experiência como estudante do Elizabeth College, em Hobart, Tasmânia, na Austrália, na condição de participante do Programa Ganhe o Mundo (PGM), promovido pelo Governo de Pernambuco. Nesse contexto, a vivência acadêmica desenvolveu-se entre fevereiro e julho de 2019.

As marcas que essa experiência deixou em mim são tão profundas que permanecem vivas até hoje; no meu fazer artístico, no meu trabalho, nas minhas conexões, nas oportunidades que busco, na minha coragem e, agora, também neste escrito de conclusão de curso.

Neste trabalho, parto de um cenário que me preocupa bastante: a desvalorização das artes no Ensino Médio brasileiro. Diante desse contexto, busco responder à seguinte questão: de que maneira a minha experiência de intercâmbio, proporcionada pelo Programa Ganhe o Mundo, ao me inserir em um sistema educacional que valoriza a Dança como componente curricular autônomo na Austrália, especificamente na Tasmânia, atuou como catalisadora da minha identidade artística e do meu reconhecimento da Dança como trajetória profissional?

Em outras palavras, procuro compreender como o contato com uma realidade em que a Dança é tratada com seriedade e integrada ao currículo não apenas despertou, mas também validou em mim uma identidade de artista. Essa vivência me mostrou de forma concreta que a Dança pode transcender a condição de *hobby* e se afirmar como uma profissão válida e respeitada, um horizonte que raramente me foi apresentado em minha trajetória escolar no Brasil. Foi esse contraste entre a posição periférica da disciplina em meu país de origem e a centralidade conferida a ela no Elizabeth College que funcionou como evento transformador, reestruturando minha identidade, minhas ambições e dando origem a este trabalho.

O objetivo geral deste trabalho consiste em analisar a experiência do intercâmbio no Elizabeth College, por meio do PGM, compreendendo-a como um rito de passagem e um processo de transformação identitária que referendou a Dança não apenas como caminho profissional viável, mas também como campo de conhecimento.

Para atingir esse propósito, tracei alguns objetivos específicos: a) comparar a inserção curricular da Dança no Ensino Médio australiano (Tasmânia) e no brasileiro, destacando as diferenças estruturais e conceituais na valorização da arte; b) descrever a metodologia de ensino-aprendizagem vivenciada na disciplina *Dance Level 3* (DNC315124), articulando as atividades práticas e teóricas com conceitos da Dança Moderna e da Coreologia de Laban, como o “Esforço” e os fatores de movimento; c) refletir sobre como o intercâmbio fomentou o desenvolvimento da alteridade e a construção de uma identidade artística híbrida, utilizando as noções de “entre-lugar” (Bhabha, 1998) e repertório (Taylor, 2013) para discutir a afirmação da cultura brasileira no exterior, por meio de manifestações como o frevo e o funk; e d) demonstrar que a desvalorização da arte na escola brasileira se alinha à lógica da colonialidade do saber (Mignolo, 2005), e que a Dança atua como uma tecnologia de si (Foucault, 1994) e como prática de devir (Deleuze e Guattari, 1995) para resistir a essa estrutura.

Este trabalho se configura como uma pesquisa narrativa (Dantas, 2016), de caráter autoetnográfico (Coccaro, 2021; Santana, 2022) e ensaístico, centrada na minha experiência pessoal como sujeito-pesquisador, intercambista e artista, permitindo que o corpo e a vivência atuem como ferramentas analíticas. A metodologia articula a narrativa biográfica à análise conceitual, especialmente a partir de uma perspectiva experiencial e de vivência corporal (Coccaro, 2021; Dantas, 2016), utilizando a experiência na Tasmânia como estudo de caso para problematizar políticas educacionais e o lugar da dança. Desse modo, posicionei o trabalho entre o relato de uma experiência individual e a reflexão sobre estruturas culturais e educacionais mais amplas, promovendo uma articulação entre prática artística e pesquisa acadêmica.

O escrito se justifica pela relevância de documentar o impacto do PGM na formação identitária e no horizonte profissional de jovens da rede pública, e de lançar luz sobre o potencial da Dança como linguagem artística e campo de conhecimento, usando o modelo australiano como contraponto crítico. O uso da primeira pessoa (“eu”), em diálogo com o conceito de escrevivência de Conceição Evaristo (2020) e conforme discutido por Bueno e Calazans (2022), é metodológico e político, conferindo autenticidade ao relato, respaldando a trajetória de um sujeito de origem socioeconomicamente vulnerável, transformando a vivência pessoal em fonte crítica e reflexiva sobre educação e arte no Brasil.

Num primeiro momento, apresento o PGM como política pública de intercâmbio educacional e como ponto de partida da experiência analisada, destacando seu papel na ampliação de horizontes formativos, culturais e artísticos de estudantes da rede pública. Em seguida, detalho a experiência vivida no *Elizabeth College*, evidenciando como a Dança é ensinada na Tasmânia (Austrália), com foco na disciplina *Dance Level 3* e nos estudos sistematizados sobre o movimento do corpo, contrapondo essa abordagem à forma como a Dança é historicamente pouco valorizada no Ensino Médio brasileiro. Posteriormente, aprofundo a análise da viagem como um processo de crescimento pessoal, mostrando como me posicionei entre duas culturas distintas, no chamado “*entre-lugar*”, e como mobilizei referências brasileiras, como o frevo e o funk, para afirmar minha identidade artística no exterior. Por fim, destaco que a Dança atua como instrumento de transformação pessoal, ao me permitir resistir à ideia de que apenas o conhecimento externo possui valor, questão relacionada à colonialidade do saber, que contribui para a desvalorização da arte na escola brasileira.

### **Decolando com o PGM: uma jornada de autoconhecimento e realizações**

No início da minha adolescência, quando os meus sentimentos e visão de mundo se compatibilizavam e inquietações dentro de mim surgiam, os sonhos eram uma parte forte; eu sempre sonhei alto com coisas que não eram tão possíveis. Em primeiro lugar, decidi que a dança era algo muito importante e que eu queria aperfeiçoar tecnicamente os meus movimentos, e outro era viajar pelo mundo, duas coisas que eu devo ter tirado do fundo do coração, porque não havia muita influência ao meu redor que mostrasse possibilidades de seguir esses caminhos, mas elas geravam em mim um tipo de encontro com a pessoa que eu queria ser, com a pessoa como eu me enxergava.

Segundo Fernando Pessoa, em seu *Livro do desassossego*:

Eu tenho uma espécie de dever, dever de sonhar de sonhar sempre, pois sendo mais do que um espectador de mim mesmo, eu tenho que ter o melhor espetáculo que posso. E assim me construo a ouro e sedas, Em salas supostas, invento palco, Cenário para viver meu sonho entre luzes brandas e músicas invisíveis (Pessoa, 2019, p. 157).

Ao revisitar as palavras de Pessoa, percebo que minha experiência adolescente ecoava, de forma intuitiva, aquele “dever de sonhar” que ele tão precisamente descreve. Quando narro que “os sonhos eram parte forte” e que “sempre sonhei alto”, estava, sem saber, exercitando o mesmo dever existencial que o poeta atribui à construção de si. Meus anseios pela dança e pelas viagens não eram apenas passatempos, mas a matéria-prima com a qual, assim como Pessoa,

eu me construía “a ouro e sedas”. Seu “palco inventado” e meus sonhos de um palco real ou de cenários globais cumpriam a mesma função: criar um espaço privilegiado onde o eu podia ensaiar suas possibilidades mais autênticas.

Dessa forma, comprehendo que aquilo que eu vivenciava como um “encontro com a pessoa que eu queria ser” era a experiência prática do espetáculo interior que Pessoa teoriza. Enquanto ele, com a lucidez do artista, articula o conceito de ser “um espectador de mim mesmo”, meu relato testemunha a emoção de quem é, ao mesmo tempo, a plateia e a protagonista dessa construção. Meus sonhos funcionavam como as “luzes brandas e músicas invisíveis” que davam ritmo ao meu próprio processo de autodescoberta, confirmado que o devaneio, longe de ser uma fuga, é um território de invenção e reconhecimento de nós mesmos.

Com isso, quando eu via uma oportunidade, era também uma possibilidade de realizar meus sonhos. Um dia, por acaso, ao me deparar com um panfleto que anunciava a abertura de um estúdio de balé no bairro próximo ao meu, aquele momento foi uma janela para que eu começasse a dançar, tecnicamente, e o balé foi essa primeira oportunidade, mas por questões de preconceito e acesso esse processo foi bem difícil.

No entanto, desistir não era uma opção; postei um vídeo no Facebook demonstrando e falando o quanto dançar era importante, mobilizando algumas pessoas a convencer os meus responsáveis a me permitir fazer aulas de balé, e foi assim que eu dei o primeiro pontapé, literalmente, para a realização de um sonho. O outro começou quando eu ouvi que uma vizinha havia viajado para outro país, o que me causou curiosidade para saber como; foi quando eu descobri a existência do Programa Ganhe o Mundo e logo fui pesquisar e saber mais sobre o programa.

Estudantes das escolas públicas estaduais de Pernambuco podem concorrer a 1.090 vagas para intercâmbio em nove países. As oportunidades são oferecidas pelo Programa Ganhe o Mundo, que leva alunos da rede pública do estado a destinos internacionais para aprimorar conhecimentos e aprender uma segunda língua (G1 PE, 2017, n. p.).

Ver a possibilidade de realizar um sonho tão ao meu alcance era algo que me deixava em êxtase. Levando em conta que um garoto de periferia, de São Lourenço da Mata, negro e de classe social pobre não se via conhecendo o mundo nem falando outro idioma, muito menos dançando. O fato de sair do país e ter um contato mais amplo com outro idioma, além de conhecer uma nova cultura, me encantava, então me surgiu uma vontade enorme de explorar ainda mais. Pesquisei bastante, e perceber que aquilo podia realmente se concretizar tornou-se um sonho muito possível de realizar. O PGM é um programa que mudou vidas e, quando tomei

conhecimento dele, consegui traçar caminhos possíveis para transformar a minha também.

De acordo com Moraes Júnior e Silva (2024), registra-se que, em outubro de 2006, o então candidato ao Governo de Pernambuco, Eduardo Campos, elaborou uma carta de intenções com 130 páginas, na qual apresentou seu programa de governo intitulado “Um Novo Pernambuco”. No item IV deste documento, referente ao eixo “Estado Cidadão”, constava, em seu terceiro parágrafo, a meta de “gerar desenvolvimento com inclusão social”. Esse compromisso viria a se materializar, posteriormente, por meio da criação do “Ganhe o Mundo”, programa concebido como instrumento para efetivar tal objetivo.

O PGM foi criado em 2011 durante o governo de Eduardo Campos, inspirando-se em iniciativas já existentes como o Ciência sem Fronteiras. Originalmente, o projeto funcionava como uma ação especial ligada diretamente ao gabinete do governador, com o propósito de possibilitar que alunos da rede pública tivessem acesso ao aprendizado de línguas estrangeiras, começando pelo inglês e espanhol e posteriormente incluindo o alemão (Gonçalves; Fernandes, 2020, p. 29-30).

Essa iniciativa buscava suprir as demandas do setor produtivo em um contexto de crescimento econômico no estado de Pernambuco. O primeiro edital do PGM, publicado em novembro de 2011, estabelecia como prioridade o aprimoramento das habilidades de expressão oral dos estudantes. Esse marco temporal situava-se nos preparativos para a Copa do Mundo de 2014, ocasião que demandaria profissionais qualificados em línguas estrangeiras para atender ao fluxo crescente de visitantes internacionais (Gonçalves; Fernandes, 2020, p. 30).

De acordo com Gonçalves e Fernandes (2020, p. 30), embora a designação “Ganhe o Mundo” ainda não tivesse sido oficializada naquele momento inaugural, o programa já estava estruturado sobre dois eixos: o ensino de línguas estrangeiras e o intercâmbio internacional. Posteriormente, a Lei nº 14.512, de 7 de dezembro de 2011, conferiu amparo legal à iniciativa, instituindo a bolsa-intercâmbio e estabelecendo os critérios para seleção dos participantes. O programa tem como objetivos principais: i) aumentar a proficiência linguística dos jovens, tornando Pernambuco o primeiro estado bilíngue do país; ii) desenvolver a competência intercultural, promovendo o convívio com outras culturas; e, iii) elevar a empregabilidade, por meio da aplicação prática dos conhecimentos adquiridos (Pernambuco, 2011).

A operacionalização do intercâmbio é realizada por meio de contratação anual de agências de viagens através de licitação pelo governo estadual (Gonçalves; Fernandes, 2020). De acordo com as autoras, essas empresas são responsáveis por todo o suporte logístico internacional, incluindo a seleção de programas educacionais no exterior e os respectivos pagamentos, bem como a matrícula dos estudantes em escolas públicas estrangeiras. Assim,

elas ressaltam que as empresas administram todo o processo de hospedagem, alocando os estudantes em famílias nativas, e gerenciam o repasse dos recursos financeiros destinados à manutenção dos alunos durante o período no exterior. E o valor total da bolsa-intercâmbio corresponde a R\$ 4.314,00, distribuído em seis parcelas ao longo da estadia, destinando-se exclusivamente às despesas de subsistência dos estudantes (Gonçalves; Fernandes, 2020).

O processo seletivo para o intercâmbio em 2018, quando participei, consistiu em duas etapas principais. A primeira foi a participação nos cursos de idiomas oferecidos pelo programa, nos quais os estudantes eram avaliados em fala, escuta, leitura e escrita para acompanhamento do aprendizado. Embora o curso não garantisse vaga no intercâmbio, a frequência mínima de 85% e a realização de todas as provas eram pré-requisitos para concorrer, além da necessidade de o estudante possuir no mínimo 14 anos (até a data de embarque da viagem) e no máximo 17 anos (até a data de retorno do intercâmbio), manter bom desempenho escolar, atingir média mínima de 7,0 em Português, Matemática e no curso de idiomas e cumprir todas as exigências relativas ao processo de visto dos países de destino (Pernambuco, 2011, p.1).

A segunda etapa do processo consistia na realização das provas de Português, Matemática e do idioma estudado, que no meu caso era o inglês, etapa na qual o estudante deveria ser aprovado em processo seletivo de caráter eliminatório e classificatório, dentro do número de vagas disponibilizadas. Os estudantes com as melhores pontuações eram selecionados de acordo com o número de vagas disponíveis por escola, podendo estudar um semestre em países de língua inglesa como Estados Unidos, Canadá, Austrália e Nova Zelândia, em países de língua espanhola como Espanha, Argentina, Chile, Colômbia e Uruguai ou ainda na Alemanha, conforme previsto na legislação do programa (Pernambuco, 2011, p.1).

Por conseguinte, após passar pelo processo seletivo, antes de viajar, quando sabemos o país de destino e as agências entram em contato com os intercambistas para resoluções de documentações e processos burocráticos, assim como o primeiro contato com a escola no exterior, nos mandam as disciplinas oferecidas na escola, que são muitas, e devemos escolher cinco, com obrigatoriedade em algumas, como inglês, matemática e alguma que envolva o exercício físico, e as outras duas livres. Esse é um processo bem cauteloso por parte dos estudantes, já que é o momento de escolher caminhos que vão substanciar o seu currículo e experiência a partir de um novo modelo de ensino. Quando vi que tinha dança como uma disciplina, já era uma certeza que seria uma das minhas escolhas; fiquei muito entusiasmado e ansioso para conhecer a metodologia e ter, de fato, a dança como matéria na escola.

Chegando na Austrália, depois de muitos processos e primeiras vezes viajando para o outro lado do mundo, no dia seguinte chego ao Elizabeth College, localizado no estado da

Tasmânia, na cidade de Hobart, fico deslumbrado com a estrutura da escola, com suas divisões de prédios de acordo com a área de estudo. O meu preferido era o prédio de “Performing Arts”, onde havia as salas de dança, música e teatro. Tudo era muito novo e de fato a realização de um sonho, mas ao mesmo tempo eu sabia que estava preparado para aproveitar tudo aquilo que foi propiciado. Era mais um passo ao encontro da pessoa que eu queria ser.

Moraes Júnior e Silva (2024, p. 245) descrevem essa experiência como mais do que uma simples viagem de intercâmbio; era um processo de transformação identitária e ampliação de horizontes. Ao vivenciarem outras culturas, sistemas de ensino e formas de convívio social, tais alunos não apenas acumulavam conhecimentos acadêmicos, mas também desenvolviam uma nova percepção de si mesmos e de seu lugar no mundo. Os autores destacam que, para muitos desses adolescentes, a jornada representava o primeiro contato com um sentimento de pertencimento local, permitindo-lhes sonhar mais alto e reconhecer seu próprio potencial.

No meu caso houve um encontro, o programa me proporcionou a realização de dois sonhos juntos, viajar para fora do país e dançar. Foi através do PGM que tive um contato direto com a dança dentro da escola de uma forma muito ampla. Daí veio a certeza de que a dança era uma possibilidade profissional, e que eu não queria fazer outra coisa senão traçar o meu caminho acadêmico e profissional através dela.

A expressão “era gente se sentindo gente”, utilizada por Moraes Júnior e Silva (2024, p. 245), sintetiza de maneira sensível a dimensão humana dessa política pública: tratava-se de assegurar a esses jovens o direito de existir plenamente, de se reconhecerem como sujeitos de suas histórias. Dessa forma, de acordo com a interpretação dos autores, o PGM não se limitou a promover mobilidade internacional; foi também um mecanismo de valorização da autoestima e da cidadania, permitindo que estudantes de origens socioeconomicamente vulneráveis experimentassem, ainda que temporariamente, um contexto de maior igualdade e reconhecimento.

Nessa direção, o PGM consolidou-se como uma política pública emblemática, alinhada ao propósito inicial expresso no programa de governo de Eduardo Campos, demonstrando na prática a viabilidade de articular desenvolvimento estadual com inclusão social, especialmente para a juventude pernambucana (Moraes Júnior e Silva, 2024).

### **Trazendo a Bagagem do Elizabeth College ao Brasil: o ensino de dança na escola**

A estrutura educacional da Austrália compreende cinco etapas formativas: Educação Infantil e Primária (R-6/7), Ensino Secundário (7/8-10), Ensino Médio (11-12), Educação

Superior e Certificação Pós-universitária. O percurso escolar mantém consistência nacional, com variações mínimas entre estados e territórios, totalizando treze anos de escolaridade obrigatória dos seis aos 17 anos (ACARA, 2018). A educação primária, incluindo o ano preparatório, abrange sete a oito anos, seguida por cinco a seis anos de ensino secundário. No ciclo final, os estudantes selecionam disciplinas que conduzem a certificações nacionais, permitindo acesso ao Ensino Profissionalizante, à Formação Vocacional (VET) ou ao Ensino Universitário (ACARA, 2018).

No nível médio australiano (equivalentes aos anos 11 e 12), os estudantes desfrutam de significativa autonomia para compor seus percursos formativos conforme suas aptidões e aspirações profissionais. Esse modelo educativo conta com acompanhamento pedagógico especializado, resultando em uma formação personalizada que valoriza a experimentação prática e artística (ACARA, 2018).

No contexto tasmaniano, a disciplina Dança Nível 3 (DNC315124) integra o currículo de Artes Performáticas como uma das opções mais avançadas do Ensino Médio. Conforme orientações do Department for Education, Children and Young People (2025), o curso visa desenvolver competências criativas e expressivas mediante a exploração do movimento como linguagem artística. Os estudantes aprendem a empregar diversos recursos coreográficos e compostoriais para organizar obras em dança, transmitir intenções artísticas e construir uma gramática corporal pessoal com potencial de ressonância estética (DECYP, 2025).

O referencial curricular da Tasmanian Assessment, Standards and Certification especifica como objetivos de aprendizagem a investigação do movimento como meio expressivo, a análise crítica da transmissão de ideias pela dança e o entendimento sobre a influência de diferentes gêneros e estilos (Tasmanian, 2025). Destaca-se ainda o desenvolvimento de habilidades físicas e coreográficas para a criação de obras originais. As sessões pedagógicas típicas envolvem aquecimento, condicionamento físico, estudos anatômicos e colaboração entre pares na concepção e apresentação de performances (Tasmanian, 2025).

O sistema avaliativo combina apresentação prática e portfólio documental, ambos sujeitos à avaliação externa. O componente prático engloba coreografias individuais e coletivas, avaliando capacidade colaborativa, liderança e aplicação de princípios de segurança. O portfólio exige reflexão crítica sobre produções próprias e análise de obras referenciais, com emprego de terminologia técnica adequada (Tasmanian, 2025). O curso pressupõe experiência prévia em dança e enfatiza a coreografia e expressividade como eixos fundamentais.

Além disso, no Elizabeth College o aprendizado se estendia para além da sala de aula e incorporava um conjunto amplo de experiências que enriqueciam a formação dos estudantes. O *Enrichment Program* desempenhava papel central nesse processo ao oferecer clubes, equipes esportivas, grupos musicais, atividades de interesse especial e qualificações reconhecidas. Conforme descrito pela instituição, o programa ocorria duas vezes ao ano, organizado em blocos de dez semanas, com atividades que se distribuíam ao longo da semana e eram acompanhadas de excursões e passeios extracurriculares (Elizabeth College, 2024). Cada estudante deveria escolher ao menos uma atividade por bloco, e a diversidade de opções despertava o interesse por participar de várias, o que contribuía para o desenvolvimento de habilidades distintas e favorecia a construção de vínculos entre colegas, fortalecendo a vida comunitária da escola (Elizabeth College, 2024). Foi nesse contexto que eu escolhi a modalidade Dança, decisão que passou a enriquecer minha vivência acadêmica e artística e expandiu minhas experiências para fora da sala de aula e dos limites da própria disciplina.

Na sequência, detalharei a estrutura pedagógica e o processo formativo que vivenciei ao longo do intercâmbio nas aulas regulares de dança (*Dance 3*), explicitando como as atividades práticas e teóricas se articulavam para promover nosso desenvolvimento artístico. As aulas, na maioria das vezes, eram práticas (Tasmanian, 2025). Nós chegávamos à sala e fazíamos um aquecimento em grupo. Depois, eram propostas atividades educativas relacionadas ao movimento, criação e/ou improvisação, dependendo do assunto para o qual a aula estava direcionada. Tínhamos um tempo para produção, apresentação e, em seguida, comentários em sala de aula com os colegas. Como exemplo, lembro de uma das aulas na qual abordamos os acentos (*accent*) no movimento.

O acento acontece quando um movimento é feito com mais ênfase ou intensidade. Esse recurso serve para destacar um momento específico no fluxo da dança, permitindo que diferentes intenções se manifestem e realcem uma qualidade particular do movimento. Nessas aulas, trabalhávamos com técnicas, conceitos e experimentações que contribuíam corporalmente para nossas criações, além de desenvolver as qualidades do movimento, o que se conecta diretamente às reflexões labanianas.

Laban (1978, p. 32) explica que o “Esforço” surge da interrupção no fluxo do movimento, criando uma ênfase pontual. É exatamente esse mecanismo, ou seja, a contenção ou ruptura do fluxo contínuo, que gera o acento. O autor também corrobora a ideia de que essa ênfase não é apenas um recurso físico, mas uma ferramenta expressiva, capaz de exteriorizar diferentes intenções e estados internos do performer. Portanto, as técnicas que explorávamos

em aula para desenvolver qualidades de movimento por meio do acento remetiam ao princípio do “Esforço”.

Em outra aula, montamos uma sequência a partir de ações do cotidiano, na qual pensamos em algumas ações corporais e, a partir daí, precisamos trazer para o corpo a forma como expressamos essas ações. Então, pudemos dar ênfase a esses movimentos, pensando nas transições de um movimento para outro, criando assim uma sequência coreográfica a partir de nossas vivências. Algumas aulas eram teóricas, e pensamos muito na intenção que queríamos transmitir com a dança ou com uma composição coreográfica específica.

Em outros momentos, as aulas eram focadas na criação para nossa avaliação, que consistia em uma performance (Tasmanian, 2025). Na primeira unidade (*Term 1*), essas performances foram realizadas em grupo ou em dupla, e escolhemos um tema para desenvolver. Meu trabalho foi em dupla, e decidimos explorar os quatro elementos: terra, fogo, água e ar. Dividimos dois para cada integrante e, no momento final, unimos todos os elementos em uma só composição. Eu performei a água e o vento, trazendo uma corporeidade mais clássica e leve, enquanto meu colega representou a terra e o fogo, com uma presença mais densa e forte.

Essa relação entre as qualidades corporais e as intenções expressivas dialogava com os fundamentos de Laban (1978), segundo o qual os fatores e qualidades de movimento podem ser identificados pelo tempo, que corresponde à velocidade; pelo peso, relacionado à intensidade ou força; pelo espaço, que se refere ao foco do movimento, podendo ser direto (unifocal) ou indireto (multifocal); e pelo fluxo, que diz respeito à continuidade e à conexão entre as ações corporais.

No exercício proposto, o meu tempo foi desacelerado e o do colega, acelerado; quanto ao peso, o meu leve e o dele, pesado; no espaço, o meu movimento foi indireto e o dele, direto; e, por fim, no fluxo, o meu se apresentou livre e o dele, controlado. Assim, construímos uma sequência de intenções opostas e intencionalidades distintas, evidenciando como os contrastes entre nossas corporeidades potencializavam a expressividade da performance.

Além da criação e execução coreográfica, o processo exigia igualmente a elaboração textual e a curadoria de todos os elementos cênicos (Tasmanian, 2025). Cibia-nos selecionar figurinos, trilha sonora, adereços e iluminação, bem como produzir um registro escrito explicitando as intenções artísticas por trás de cada escolha e momento da performance.

No outro *term*, a avaliação foi em grupo e nós dançamos mais de uma coreografia. Cada pessoa ficava responsável por pensar em uma obra ou sequência coreográfica e por inserir outros colegas nela, sendo também responsável por toda a produção. Além disso, faríamos parte das obras de outros colegas como dançarinos. Então, além de dirigir um grupo, eu era dirigido

por outro. Essa troca foi muito interessante, pois nos permitiu aprender a lidar com diferentes situações que nos preparavam, de fato, para a atuação prática em dança, sem contar que todo o processo era levado muito a sério.

O que mais me chamou atenção nessa segunda avaliação foi que a produção foi ainda maior que a primeira. Tínhamos contato com pessoas de outras disciplinas que nos ajudaram na composição cênica. Tínhamos o dia de trabalhar com a produção de som, o dia de ajustar a iluminação da forma que gostaríamos e de acordo com a intenção que queríamos passar com a luz. Concomitante a isso, estávamos ensaiando e produzindo as nossas coreografias. Portanto, foram dias cheios e com muitas demandas.

A parte desafiadora foi ensinar toda a coreografia para as outras quatro pessoas que faziam parte do meu grupo. Minha apresentação trazia elementos e personagens circenses inspirados em *The Greatest Showman* e falava sobre sonhos. Foi uma coreografia longa, e eu estava tendo dificuldades em passá-la para os outros integrantes. O tempo já estava acabando, e eu cheguei a me desesperar, mas queria muito fazer tudo do jeito que eu havia pensado. Afinal, era o meu último *term*, eu precisava deixar minha marca. Cheguei até a perguntar à professora se ela confiava em mim, pois parecia preocupada, mas ela demonstrou apoio, no final, consegui entregar e deu tudo certo.

Foi um trabalho complexo, mas gratificante de realizar, e contamos com toda a estrutura necessária para que ele acontecesse. A apresentação ocorreu no teatro da escola, aberto ao público, o que tornou a experiência especialmente marcante. Foi, sem dúvida, uma das atividades mais prazerosas que já vivi na escola, não apenas pelo entusiasmo de me apresentar em um novo contexto, em outro país, mas também pela alegria de ser reconhecido em um trabalho no qual coloquei tanta entrega e pela presença acolhedora dos colegas e da minha família hospedeira.

Com isso, as experiências coletivas e individuais que vivi nas aulas de dança refletiam também as singularidades de todos os corpos e danças sem precisar se encaixar em um gênero específico de dança. Cada um tinha a liberdade de explorar movimentos de acordo com suas experiências e isso sempre foi validado e utilizado como potência de criação.

Essa experiência coletiva refletia, de certo modo, os princípios da dança contemporânea, a qual se fundamenta na diversidade de movimentos cotidianos do corpo humano e na sua liberdade de expressão, requerendo um desenvolvimento metodológico contínuo que se aperfeiçoa ao longo dos anos. Nesse sentido, Laban (1975) entende que o ensino da dança não deve se apoiar em séries padronizadas de exercícios, mas na exploração de temas básicos de movimento, em suas combinações e variações.

A cultura escolar<sup>1</sup> está intimamente relacionada com a cultura que constrói e constitui a normatização da escola. Em relação à dança, o entendimento de cultura escolar representa a determinação da presença ou ausência da dança (na forma de disciplina ou de conteúdo em outras disciplinas) nos currículos, nas normatizações oficiais e diretrizes básicas (Martins, 2005). Pensando nessa perspectiva, o que nós presenciamos na escola está ligado com a cultura do lugar e isso reflete em como a arte é vista e valorizada em determinado ambiente.

Antes mesmo de entrar no Ensino Médio eu já havia planejado essa trajetória para ingressar numa escola estadual onde eu conseguia participar do PGM. Então entrar na escola pública foi um dos primeiros passos que dei em direção ao meu objetivo, a oportunidade do meu sonho estava lá. Porém, quando se fala do ensino de dança no contexto escolar público, eu não tive uma das melhores experiências. Estudei em uma escola de referência em Ensino Médio em São Lourenço da Mata (PE). A dança na escola era aplicada vez ou outra para comemorações festivas, como abertura dos jogos internos, quadrilha junina ou carnaval, fora dos horários de aula. Não havia professores de dança e a dança ficava por conta da disciplina de educação física, sendo abordada de maneira superficial.

Historicamente, a dança tem ocupado uma posição secundária em relação a outras expressões artísticas. No campo político, sua vinculação institucional frequentemente a subordina às Secretarias de Artes Cênicas, nas quais prevalece o foco no teatro. Mesmo no âmbito educacional, embora o curso superior de Dança tenha diretrizes específicas desde a década de 1970, a supervisão dessas formações ainda é majoritariamente realizada por profissionais oriundos do Teatro ou da Educação Física (Strazzacappa, 2002).

No contexto da Educação Básica, essa desvalorização se repete: a dança é comumente tratada como um conteúdo inserido nas aulas de educação física, conforme indicam os Parâmetros Curriculares Nacionais. Ainda que as orientações oficiais reconheçam a dança como linguagem artística, sua presença nas escolas se limita, em muitos casos, a atividades complementares ligadas à música, especialmente nas manifestações populares, ou a práticas corporais associadas a datas comemorativas. Quando aparece como proposta autônoma, tende a ser ofertada de forma optativa e extracurricular (Strazzacappa, 2002).

---

<sup>1</sup> O conceito de cultura, conforme formulado por Dominique Julia (2001), compreende um conjunto de normas que define tanto os conhecimentos a serem ensinados quanto as condutas a serem formadas, bem como um conjunto de práticas responsáveis pela transmissão desses saberes e pela incorporação desses comportamentos. Trata-se de um conceito historicamente situado, que varia de acordo com os contextos institucionais e as épocas, refletindo os modos pelos quais as sociedades organizam e legitimam seus processos educativos.

Diversos fatores conjunturais se articulam e impõem obstáculos à consolidação da dança, assim como das demais expressões artísticas, nos espaços de educação formal no Brasil. Conforme observa Martins (2005), em grande parte das iniciativas, a dança é tratada como forma de entretenimento, deixando de ser reconhecida como componente fundamental dos processos formativos. Essa realidade também atravessou minha própria experiência escolar: sempre que havia oportunidade, eu buscava dançar, fosse nas atividades de outras disciplinas ou em ações extracurriculares, como a banda marcial da qual fiz parte na comissão de frente por um ano. Ainda que eu me mantivesse em movimento, a ausência de aulas específicas de dança e a falta de reconhecimento dessa prática como linguagem e campo de conhecimento tornavam difícil concebê-la como possibilidade de futuro profissional. A escola, nesse sentido, não me oferecia abertura nem horizonte para pensar a dança como caminho possível. Infelizmente, apesar das riquezas culturais vivas na nossa cultura, como em Pernambuco, nem sempre são valorizadas e evidenciadas no contexto escolar quando falamos de dança. Portanto, fica claro que o ensino de dança no contexto escolar brasileiro ainda tem muito a melhorar.

Ao voltar para a escola no Brasil, com uma bagagem cheia de experiências, o olhar para o mundo era outro, principalmente para o que eu havia vivido um dia sem me questionar muito sobre isso. De volta à realidade me via longe da dança na escola. Ao mesmo tempo que sentia falta de pulsar em conjunto e em presença no meu território as danças brasileiras que são minhas raízes e fazem parte da minha história que têm tanto para nos ensinar, não havia o momento de falar sobre elas, de sentir em meu corpo ou dançá-las. E isso me fez falta.

Ao comparar o sistema educacional australiano, particularmente o modelo vigente na Tasmânia, com o brasileiro, observa-se uma diferença estrutural e conceitual significativa quanto à valorização das artes e, em especial, da dança no Ensino Médio. Na Austrália, conforme o Department for Education, Children and Young People (DECYP, 2025), o Ensino Médio é uma etapa marcada pela autonomia e pela escolha. Os estudantes podem selecionar disciplinas conforme seus interesses e aptidões, inclusive nas áreas artísticas. A dança, nesse contexto, figura como componente curricular formal, com avaliações teóricas e práticas, portfólios e performances. De fato, ter cursado a disciplina *Dance Level 3* (DNC315124), que promove o desenvolvimento da expressividade, da reflexão crítica e da criação coreográfica, foi um elemento fundamental para o meu percurso. A vivência e a aproximação com seus objetivos me levaram a considerar a dança como um caminho legítimo de formação profissional e acadêmica dentro do sistema (Tasmanian, 2025).

A educação em dança, contudo, possui uma longa trajetória de sustentação das narrativas coloniais. Na Austrália, o ensino da dança ainda se apoia em referenciais ocidentais.

Em contrapartida, a incorporação das danças tradicionais dos Povos Originários (como as práticas aborígenes e dos Ilhéus do Estreito de Torres) representa um movimento que necessita ser reconhecido e preservado como herança cultural dentro do espaço escolar. Pesquisas recentes apontam avanços nesse campo, com o reconhecimento de mais de 250 formas de dança dos Povos Originários como parte fundamental da dança australiana (Australia Council for the Arts & Ausdance National, 2008, *apud* Rowlands; MacGill; Meiners, 2022). Ainda assim, muitos professores não indígenas enfrentam dificuldades para integrar essas perspectivas nos currículos, em razão da ausência desses saberes em sua própria formação e do limitado conhecimento sobre a diversidade artística e a história da colonização do país (Baker, 2018; Rowlands; MacGill; Meiners, 2022).

No Brasil, as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica reconhecem as linguagens artísticas como componentes obrigatórios da formação escolar; contudo, a presença da dança ainda é desigual e, frequentemente, periférica. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) organiza o currículo do Ensino Fundamental em cinco áreas do conhecimento: Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas e Ensino Religioso. Dentro da área de Linguagens, encontra-se o componente Arte, que abrange quatro linguagens: artes visuais, teatro, música e dança (Brasil, 2018). Apesar desse reconhecimento formal, na prática, o Ensino Médio tende a privilegiar conteúdos voltados para as ciências exatas e humanas tradicionais, enquanto a arte é comumente tratada como disciplina complementar, com menor carga horária e sem o mesmo *status* avaliativo que outras áreas.

Além disso, a BNCC propõe que a arte, incluindo a dança, seja desenvolvida dentro do eixo das “práticas interdisciplinares” e dos “itinerários formativos”, o que, mesmo permitindo certa flexibilidade pedagógica, também transfere às escolas e redes de ensino a responsabilidade pela efetiva implementação desses componentes (Brasil, 2018). Desse modo, o acesso à dança depende fortemente das condições locais, da formação dos docentes e do reconhecimento institucional de sua relevância pedagógica.

Essa estrutura curricular, conforme analisa Costa (2024), evidencia tensões e contradições no modo como o Estado brasileiro comprehende o papel da arte na educação básica. Embora a BNCC estabeleça parâmetros obrigatórios para a organização dos currículos e inclua a Arte na área de Linguagens e suas Tecnologias, sua implementação no Ensino Médio foi amplamente tensionada pelas diretrizes da Reforma do Ensino Médio de 2017 (Lei nº 13.415), que conferiu centralidade legal às disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática e ampliou a flexibilidade curricular. Esse arranjo favoreceu, em muitos contextos, o enfraquecimento da

presença da Arte nas matrizes curriculares, tanto em termos de carga horária quanto de continuidade pedagógica.

Com a promulgação da Lei nº 14.945/2024, que reestrutura o Ensino Médio e amplia a carga horária da Formação Geral Básica, a oferta de Arte em todos os anos dessa etapa passa a contar com maior respaldo legal. No entanto, apesar desse fortalecimento normativo, a área ainda enfrenta os efeitos acumulados do período anterior, marcado por reduções de carga horária, descontinuidades na oferta e dificuldades de consolidação curricular. Esse processo contribuiu para uma fragilização histórica da presença das artes no Ensino Médio e, de modo particular, da dança, cuja inserção permanece subordinada a abordagens genéricas ou integradas, sem reconhecimento de suas especificidades técnicas, estéticas e reflexivas.

Em contraste, em alguns contextos internacionais, como o da Tasmânia, a dança é tratada como uma linguagem artística autônoma no currículo escolar, com critérios próprios de avaliação que contemplam tanto a performance quanto a análise crítica. No Brasil, por sua vez, a dança ainda enfrenta o desafio de consolidar um espaço curricular efetivo no Ensino Médio que ultrapasse a obrigatoriedade formal, assegurando condições pedagógicas e institucionais para seu desenvolvimento pleno.

Tal diferença revela não apenas modelos pedagógicos distintos, mas também concepções divergentes sobre o papel da arte na formação do sujeito. O sistema australiano, ao incorporar a dança como eixo estruturante da experiência educativa, reconhece o corpo como espaço de produção de conhecimento e de expressão criadora. A dança no ambiente escolar australiano configura-se como linguagem artístico-educativa que estimula simultaneamente criatividade, desenvolvimento socioemocional e formação integral. Já no contexto brasileiro, apesar dos avanços normativos, a educação corporal e artística ainda luta contra uma tradição que privilegia o intelecto em detrimento da sensibilidade e do movimento. Conforme observa Martins (2025), a sinergia entre o potencial transformador da arte e o caráter formativo da educação revela-se como força revolucionária para todos os envolvidos, incluindo educadores. Dessa forma, o ensino de dança nas escolas australianas transcende o desenvolvimento técnico-expressivo, contribuindo para o crescimento humano e o fortalecimento comunitário, reafirmando a arte como instrumento de aprendizagem, diálogo e transformação social.

Em termos pedagógicos, pode-se dizer que a dança no ensino australiano expressa uma pedagogia da criação e da autonomia, enquanto, no Ensino Médio brasileiro, ainda se encontra em processo de legitimação. Contudo, a crescente valorização das linguagens artísticas na BNCC, o fortalecimento de políticas de educação integral e, sobretudo, o crescente número de licenciados em Dança formados no país (cujo aumento se intensificou a partir de 2008/2009)

indicam caminhos possíveis para que a dança, assim como as demais artes, ocupe um espaço mais central e transformador na formação escolar. Assim, a comparação entre os dois sistemas educativos mostra que o reconhecimento da dança como área de conhecimento, e não apenas como atividade, é importante para a construção de um currículo emancipador, que une sensibilidade e reflexão crítica. O caso australiano demonstra que investir em práticas corporais como instrumentos de aprendizagem e criação pode ampliar a experiência educativa, contribuindo para uma formação mais humana, plural e inventiva.

### **Aterrissando: o intercâmbio como catalizador de uma carreira artística**

Não é novidade que eu já sabia o que queria fazer, mas materializar esse desejo e expor para o mundo era muito difícil quando a família, a sociedade e a escola me apresentavam algo diferente. Por mais forte que a dança se manifestasse em meus desejos, não era nítido pensar em um futuro através dela.

Lembro que uma vez, no ensino fundamental, quando estava prestes a adentrar o ensino médio, um professor perguntava o que eu iria fazer, e existia ali uma incógnita. Eu não sabia dizer o que queria fazer nessa perspectiva de futuro, mas sabia muito o que eu não queria, e tudo o que a escola me apontava como possibilidade não me contemplava. Então, respondi que eu queria trabalhar com algo que pudesse criar e expor para o mundo.

Depois de um tempo, as coisas foram se tornando mais restritivas e eu precisava tomar uma decisão. Meu espírito rebelde dizia que eu não queria fazer nada que a sociedade me apresentava como caminho, e a razão me trazia o medo de não enxergar outras possibilidades que me contemplassem, sabendo que a escolha viria acompanhada de desafios. De fato, há dificuldades, mas hoje entendo que o desafio maior é ir contra o sistema e reconhecer que ainda estamos inseridos num lugar que enfrenta dificuldades na valorização das artes, a começar por não serem reconhecidas e apresentadas na escola.

Com base na noção de colonialidade do saber (Mignolo, 2005), o desinteresse institucional pela arte, especialmente no ambiente escolar, expressa a hierarquização de conhecimentos produzida pelo sistema moderno/colonial. Para o autor, esse sistema privilegia perspectivas eurocêntricas e utilitaristas e marginaliza saberes corporais, artísticos e originários do Sul global. Quando percebo que a escola não apresenta a arte como um caminho legítimo ou um futuro possível, entendo que ela participa da reprodução dessa lógica colonial que desqualifica formas de conhecimento não alinhadas à racionalidade dominante.

Hoje eu entendo que o meio em que vivo, de fato, não apresenta essa perspectiva de futuro e, por isso, o intercâmbio foi um catalisador da minha carreira artística. Viajar e ver o mundo sob uma perspectiva diferente, onde a dança, de certa forma, era validada, e me destacar me mostrou que é possível fazer as coisas em que acreditamos, tendo em vista que o mundo é grande e existem muitas possibilidades, por mais que algumas tenham mais empecilhos no meio do caminho, o qual precisamos desconstruir. A busca por dar vazão às minhas inquietações me impulsionou a expandir esse conhecimento, aproximando-me da minha zona de realização.

O ser humano, ao se entregar às Artes, dá o início ao desapego das formas prontas e critérios que o mundo impõe e oferece. Tal fato é de extrema importância, ainda mais nessa era da cibercultura e do capitalismo, que impossibilitam o uso próprio de sua racionalidade, fazendo com que o indivíduo vivencie as regras ditadas por outros. A pessoa, ao se interligar com as Artes, tem a oportunidade de se relacionar com o mais próprio de si, fazendo um rompimento das regras, desprendendo-se dos conceitos pré-estabelecidos e abrindo-se ao processo de formação de sua identidade, pois é capaz de fazer novas experiências e com elas formar novos conceitos (Gomes; Pereira; Montenegro, 2024, p. 212).

A partir de Foucault (1994), comprehendo que o movimento de me reconectar comigo mesmo por meio da arte funciona como uma “tecnologia do eu”. Tais práticas permitem trabalhar sobre si, transformando modos de existir e resistindo aos mecanismos de poder que disciplinam os corpos. Nesse sentido, percebo que a dança atua como uma forma de liberdade, oferecendo a oportunidade de escapar parcialmente das identidades normativas e de produzir modos singulares de subjetivação.

Complementando essa perspectiva, para Deleuze e Guattari (1995), o rompimento com regras pré-estabelecidas aproxima-se do processo de devir, entendido como movimento contínuo que desfaz fixações identitárias e abre o corpo a novas possibilidades. A partir dessa chave conceitual, a dança pode ser compreendida como prática que favorece a produção de um ‘Corpo sem Órgãos’<sup>2</sup>, não como estado final, mas como desorganização de estruturas rígidas e liberação de fluxos criativos. Assim, reconheço que a experiência artística vivida no intercâmbio expandiu minha subjetivação, tornando-a mais fluida e aberta ao novo.

Com isso, um dos maiores ensinamentos que viver na Austrália me trouxe foi sobre alteridade, a capacidade de se colocar no lugar do outro, reconhecendo sua individualidade,

---

<sup>2</sup> O conceito de corpo sem órgãos, formulado por Deleuze e Guattari, não se refere à ausência literal de órgãos, mas a um plano de intensidades e experimentação no qual o corpo se liberta das organizações hierárquicas e funcionais que o regulam. Trata-se de uma prática de desestratificação que possibilita novos modos de sentir, agir e criar, conforme desenvolvido em *O Anti-Édipo* (1972) e *Mil Platôs* (1980).

subjetividade e diferenças. Quando chego em outro país sem saber como vou me desenvolver, lidar com as coisas novas e passar um tempo da minha vida ali, por mais que as expectativas fossem as melhores, gerou uma profunda instabilidade. Na Tasmânia, tive contato com pessoas de vários lugares do mundo. Conhecer e acolher as diferenças, entender quão plural nós somos, e que há humanidade em comum apesar das diferenças foi incrível, além de enriquecedor para o meu crescimento pessoal.

Essa experiência de contato com diferenças culturais e com a permanente negociação identitária na Tasmânia configurou, na minha leitura, uma ampliação do meu corpo-território. Inspirado por Rita Laura Segato, comprehendo que o corpo se apresenta como um território atravessado por inscrições históricas, políticas e culturais, que evidenciam as posições que cada sujeito ocupa na sociedade. Ao me inserir em outros contextos, percebi que essas marcas entraram em relação com novos territórios e desencadearam transformações na minha corporeidade (Segato, 2015). Ainda assim, a ginga brasileira que permaneceu presente em meus movimentos reafirmou a persistência de um território cultural de origem, operando como força de resistência e afirmação identitária.

No início, até os movimentos me pareciam estranhos. Lembro que, quando íamos às festas, diferente do Brasil, onde na maioria das vezes seguimos coreografias para as músicas em alta, naquele contexto as pessoas se entregavam e dançavam do seu jeito, sem se preocupar com a forma dos movimentos. Era a forma mais pura de se mover, e a gente conseguia sentir a energia despreocupada que emanava nos braços para o ar e nas cabeças livres. Não demorou muito para que eu experimentasse ser livre assim também. Além de aprender com a cultura deles, eu também me sentia feliz em poder compartilhar a minha; em alguns momentos, na escola, pude levar o frevo e o funk e estar presente em alguns eventos culturais com a dança.

A experiência de observar movimentos livres nas festas da Tasmânia ganha um sentido mais acentuado quando a interpreto à luz da performatividade de Butler (2020). Entendo que os comportamentos sociais, inclusive as formas de dançar, derivam de repetições normativas que consolidam modos de existir no mundo. Ao testemunhar movimentos mais espontâneos e despreocupados, percebi que eles não suspendiam completamente tais normas, mas criavam pequenas brechas onde a repetição podia ser deslocada. Nesses instantes, senti que se abria a possibilidade de experimentar movimentos menos regulados, produzindo descontinuidades sutis nas práticas corporais que geralmente nos moldam.

Em suma, essa percepção sobre a criação de brechas e a produção de descontinuidades se alinha ao que Marques (2003, p. 37) pensa sobre a potencialidade da dança: a manifestação

dessas singularidades reflete a própria natureza da arte como ferramenta de expressão da diversidade e da pluralidade cultural.

A linguagem da dança é uma área privilegiada para que possamos trabalhar, discutir e problematizar a pluralidade cultural em nossa sociedade [...] O corpo em si já é expressão da pluralidade. Tanto os diferentes biotipos encontrados no Brasil hoje quanto a maneira com que esses corpos se movimentam, tornam evidentes aspectos culturais nos processos de criação em dança (Marques, 2003, p. 37).

Nessa perspectiva, uma das maiores riquezas que podemos levar é o corpo e a presença, capazes de contar histórias por meio do movimento. Além dos aprendizados multiculturais, o intercâmbio também se revelou um processo de construção identitária. Diante de tantas manifestações culturais expostas, eu recorria às minhas raízes para lembrar do que sou feito, e posso dizer que a energia e a ginga brasileira estiveram presentes em meu corpo, permitindo que eu me afirmasse como artista lá fora.

A partir dos ensinamentos de Bhabha (1998), comprehendo o processo identitário que vivi no intercâmbio como uma experiência de “*entre-lugar*”. O referido autor destaca que as identidades não são estáveis e se constroem na fronteira entre culturas, onde o hibridismo acontece. Percebo que minha atuação artística não se limitou à reprodução das referências brasileiras nem à assimilação da cultura local; ela surgiu da negociação constante entre ambas. O que resultou desse encontro foi uma identidade híbrida, formada na confluência do que eu levava comigo e do que encontrei naquele contexto multicultural. Essa identidade híbrida não se restringe ao plano conceitual e encontra no meu corpo o lugar onde se materializa, tornando-se prática e vivência.

Nesse sentido, ao recorrer ao frevo e ao funk, percebo que ativar o que Taylor (2013) denomina de repertório significa reconhecer um conjunto de saberes transmitidos pelo corpo, pela performance e pela oralidade. Embora o arquivo costume ser associado a registros formais e escritos, a relação entre ambos é de coexistência e tensão: o repertório também produz inscrições e memórias incorporadas que funcionam como registros vivos, atravessando minha formação e presença em cena. Ao dançar e compartilhar essas matrizes, meu corpo atua como um veículo de conhecimento e resistência, operando uma forma de registro que não se apaga, mas que traz à tona saberes silenciados pelas narrativas institucionais hegemônicas.

Além dos trabalhos que foram parte da avaliação, acabei sendo chamado para fazer outras apresentações de dança na escola. Performei a música *Cry Me a River* nos intervalos das apresentações de teatro e tive um solo no dia da última avaliação. Apesar da correria que estava

sendo finalizar o trabalho da avaliação, eu queria muito ter esse momento e foi, com certeza, um dos momentos mais marcantes do meu intercâmbio e da minha vida.

Mesmo antes de apresentar, quando pensei em como seria, eu planejava a performance aos prantos. Performei a música instrumental *Secret* de One Republic (Violin Cover - Andres Byson), contando a história do que tinha sido o meu intercâmbio. Entrei com uma mala que representava o início do meu sonho, vestindo a camisa do PGM, e executei a dança guiado pelas emoções de estar vivendo aquilo em frente ao público, composto por amigos e família hospedeira, que tinham se tornado, de fato, minha família. Em outro país, concluía um ciclo de grandiosa experiência e construção pessoal. Procurei, por meio do corpo, expressar tudo o que viver aqueles cinco meses representara. Finalizei com um grande abraço coletivo da turma, sendo aplaudido de pé pelos amigos e emocionando meus *hosts* com lágrimas.

A partir das ideias de Turner (1974), comprehendo que essa apresentação final se configura como a etapa conclusiva de um rito de passagem. Percebo que o intercâmbio funcionou como o meu momento de separação do contexto familiar e cultural brasileiro, enquanto a estadia na Tasmânia constituiu a fase intermediária, marcada pela suspensão temporária das identidades que eu carregava e pela vivência de experiências transformadoras. O solo que apresentei simboliza a reincorporação, o instante em que retorno com um novo *status*, afetado e refeito. A mala, a camisa do PGM e o abraço coletivo tornaram-se signos que marcam o reconhecimento da comunidade e a consagração da identidade artística que construí ao longo desse processo.

Toda a experiência da dança, das aulas às avaliações, das performances aos aprendizados e aos laços construídos, confirmou que aquela prática fazia parte do meu caminho. Cheguei a essa conclusão quando percebi que estava rodeado de pessoas incríveis e inteligentes, e cada uma tinha um potencial particular que as destacava, e o meu era a dança.

Logo, percebe-se como a dança, dentro desse ambiente escolar, possui potências quando apresentada como linguagem artística e quando valorizada na própria instituição escolar, revelando-se como um estimulador da construção do caráter em sociedade do indivíduo, além do estímulo da expressão artística, e o trabalho em aspectos emocionais e sensíveis, como de uma cura para o corpo e a mente. É importante ressaltar que, nesse ambiente, também pode ser incentivada a formação de grandes profissionais da área, dando, assim, continuidade a uma linguagem artística de transformação. Portanto, a união entre o potencial revolucionário da arte, tal como a dança, e o caráter formador da educação escolar, tem se revelado uma força para os que estão envolvidos nesse cenário, inclusive os docentes (Martins, 2025, p. 29).

Por fim, percebi que o intercâmbio foi o catalisador que transformou meu desejo, antes não validado pelo sistema, em uma possibilidade real de carreira artística. A jornada, vivida como um verdadeiro rito de passagem, conduziu-me da separação inicial do meu contexto cultural para uma fase de imersão intensa na Tasmânia, onde minha identidade foi sendo negociada e transformada. Longe de representar apenas uma atividade escolar, a experiência no exterior me ofereceu a prova de que a arte tem o poder de romper normas e de abrir um caminho profissional legítimo e potente. Ao confrontar um sistema que desvalorizava as artes, meu corpo se afirmou como território de criação, sustentado pela força e pelo repertório cultural brasileiro. O solo final tornou-se um ato simbólico de reincorporação, marcando o nascimento de uma nova identidade artística: híbrida, fortalecida e pronta para seguir a dança como minha linguagem de transformação.

### **Considerações Finais**

Nas considerações finais, retomo a jornada iniciada com o “dever de sonhar” na minha adolescência, reafirmando meu propósito de analisar a experiência do intercâmbio pelo PGM como um processo de afirmação da minha identidade artística.

A investigação autoetnográfica me mostrou que o intercâmbio foi o catalisador que transformou meu simples desejo de dançar, tantas vezes invisibilizado pelo sistema de ensino brasileiro, em uma trajetória profissional. Ao encontrar um currículo que reconhece a Dança como uma disciplina autônoma, reafirmei minha convicção de que a arte é capaz de romper padrões estabelecidos e abrir caminhos sustentáveis para a vida.

Viver o intercâmbio, visto pela lente da Antropologia, se revelou um verdadeiro rito de passagem. O solo final que executei na Tasmânia tornou-se o ato simbólico de reincorporação, testemunhando o surgimento de uma identidade artística híbrida e fortalecida. Nesse novo estado, pude integrar a precisão técnica que adquiri com a fluidez do repertório cultural brasileiro, afirmando minha voz e meu corpo em um contexto internacional, transcendendo barreiras geográficas e culturais.

Essa experiência reforçou minha percepção sobre a colonialidade do saber na educação brasileira, que historicamente marginaliza a Dança e outras linguagens artísticas, relegando-as à periferia do conhecimento. Em contraponto, o modelo australiano me revelou uma *práxis* da criação e de autonomia, fundamental para minha formação. Por isso, concluo defendendo a Dança como linguagem de transformação e tecnologia do eu, vital para construir um currículo emancipador que une sensibilidade, reflexão crítica e valorização plena da formação humana.

Para mim, a arte, especialmente a Dança no ambiente escolar, nunca foi apenas um adorno; ao contrário, ela é uma força revolucionária que transforma a percepção de quem somos e do mundo que habitamos. É, simultaneamente, o espaço onde meu corpo se tornou conhecimento e o lugar onde cada gesto, cada movimento, carregava memória, emoção e aprendizado. Além disso, foi ali que me reconheci como protagonista da minha própria história, encontrando no movimento a liberdade de existir e de afirmar minha voz. Da mesma forma, percebi que é nesse espaço que a cultura comunitária se fortalece, onde o coletivo e o individual se entrelaçam, e onde criar se torna, ao mesmo tempo, resistir e afirmar identidade.

Essa experiência me mostrou que a dança pode atuar como um agente de transformação, capaz de questionar estruturas, romper limitações e abrir caminhos antes invisíveis. Ademais, ela afirma a expressão do corpo como forma de saber e como ferramenta de empoderamento, especificamente para aqueles que, historicamente, foram silenciados ou marginalizados.

Portanto, espero que este relato de experiência inspire confiança no potencial da arte para descolonizar currículos, criando espaços nos quais vozes diversas sejam ouvidas e respeitadas. Igualmente, desejo que demonstre que, quando existe oportunidade, reconhecimento e cuidado, todos os sonhos podem se tornar realidade. Que a dança continue sendo ponte, território e resistência, reafirmando que o aprendizado e a criação não estão apenas nos livros ou nas salas de aula, mas também no corpo, no movimento e na experiência vivida.

## Referências

ACARA. **Australian Curriculum, Assessment and Reporting Authority.** The Australian Curriculum: F-10 Curriculum Structure. Canberra: ACARA, 2018.

BAKER, Ali. Gumillya. Camping in the shadow of the racist text. In: **Artlink**, v. 38, n. 2, p. 12-16, 2018.

BHABHA, Homi K. **O local da cultura.** Belo Horizonte: Editora UFMG, 1998.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular:** Educação é a Base. Brasília: Ministério da Educação, 2018.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017.** Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e nº 11.494, de 20 de junho de 2007, entre outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 17 fev. 2017. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/lei/13415.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/lei/13415.htm). Acesso em: 18 nov. 2025.

BRASIL. **Lei nº 14.945, de 31 de julho de 2024.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para reestruturar o Ensino Médio. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 1 ago. 2024. Disponível em: <https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Lei-14945-2024-07-31.pdf> Acesso em: 28 nov. 2025.

BUENO, Raquel Illescas; CALAZANS, Luíza Bahr. Conceição Evaristo e o conceito de escrevivência: elementos para uma unidade disjuntiva da literatura brasileira. In: **Revista de Letras Norte@mentos**, v. 16, n. 44, p. 774-593, 2022.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero:** feminismo e subversão da identidade. 14. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2020.

COCCARO, Luciane Moreau. (D)escrições Autoetnográficas: performance em diálogo com abordagens de pesquisa antropológica. In: **Revista Brasileira de Estudos da Presença**, Porto Alegre, v. 11, n. 2, p. 01-24, abr./jun. 2021.

COSTA, Maria Alice Lacerda Lima da. **BNCC e o ensino da dança na escola básica brasileira:** alguns apontamentos. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Dança) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2024.

CUSICANQUI, Silvia Rivera. **Un mundo ch'ixi es posible:** ensayos desde un presente en crisis. Buenos Aires: Tinta Limón, 2018.

DANTAS, Mônica Fagundes. Ancoradas no Corpo, Ancoradas na Experiência: Etnografia, Autoetnografia e Estudos em Dança. In: **Urdimento: Revista de Estudos em Artes Cênicas**, Florianópolis, v. 2, n. 27, p. 168-183, dez. 2016.

DECYP. Department for Education, Children and Young People. Dance Level 3 - DNC315124 (Course Guide). Hobart: Government of Tasmania, 2025. Disponível em: <https://www.decyp.tas.gov.au/course/68/DNC315124/>. Acesso em: 10 nov. 2025.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs:** capitalismo e esquizofrenia. Rio de Janeiro: Editora 34, 1995.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. **Revista Brasileira de História da Educação**, n. 1, p. 9-43, 2001.

ELIZABETH COLLEGE. Learning & Teaching. 2024. Disponível em: <https://elizabethcollege.tas.edu.au/learning-teaching/>. Acesso em: 18 nov. 2025.

EVARISTO, Conceição. A escrevivência e seus subtextos. In: DUARTE, Constância Lima; NUNES, Isabella Rosado. **Escrevivência:** a escrita de nós: reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo. Rio de Janeiro: Minas Comunicações e Arte, 2020. p. 26-46.

FOUCAULT, Michel. **Tecnologias do eu e outros textos.** 2. ed. Lisboa: Edições 70, 1994.

G1 PE. Programa Ganhe o Mundo oferece mais de mil vagas de intercâmbio para alunos de escolas estaduais de PE em 2018, Recife, 29 nov. 2017. Disponível em: <https://g1.globo.com/pe/pernambuco/educacao/noticia/programa-ganhe-o-mundo-oferece->

[mais-de-mil-vagas-de-intercambio-para-alunos-de-escolas-estaduais-de-pe-em-2018.ghtml](https://www.mec.gov.br/mais-de-mil-vagas-de-intercambio-para-alunos-de-escolas-estaduais-de-pe-em-2018.ghtml) .  
Acesso em: 10 nov. 2025.

GOMES, Francisco Albertino; Pereira, Ana Maria Dutra; Montenegro, Rúbia Kátia Azevedo. Contribuição da Arte para a prática inclusiva pedagógica no ambiente escolar. In: Azevedo Montenegro, Rúbia Kátia; Gomes, Francisco Albertino; da Silva, Andreza Aldaliana (orgs.). **Saberes essenciais para a prática docente**. Mato Grosso do Sul: Inovar, 2024.

GONÇALVES, Cíntia Toth; FERNANDES, Gabriela Torquato. **Mobilidade estudantil internacional como política educacional**: o Programa Ganhe o Mundo Pernambuco e seus desafios. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Políticas Públicas) - Escola de Administração de Empresas de São Paulo, Fundação Getúlio Vargas, São Paulo, 2020.

LABAN, Rudolf. **Danza educativa moderna**. Buenos Aires: Paidós, 1975.

LABAN, Rudolf. **Domínio do movimento**. 3. ed. São Paulo: Summus, 1978.

MARQUES, Isabel. **Dançando na escola**. São Paulo: Editora Cortez, 2003.

MARTINS, Giovanna Maria Palha. **A dança no contexto escolar como um agente transformador**. 2025. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Dança) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2025.

MARTINS, Ricardo Marinelli. **Corpos, culturas e dança**: dançando na escola por uma escola que dance. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2005.

MIGNOLO, Walter. **La idea de América Latina**. Malden: Blackwell, 2005.

MORAES JÚNIOR, Solon Mariz; SILVA; Milton Dantas da. Do programa “Ganhe o Mundo” e seu caminho para a inclusão das pessoas: caso exitoso do estudante Luciano Chagas. In: Azevedo Montenegro, Rúbia Kátia; Gomes, Francisco Albertino; da Silva, Andreza Aldaliana (orgs.). **Saberes essenciais para a prática docente**. Mato Grosso do Sul: Inovar, 2024.

**PERNAMBUCO**. Lei n.º 14.512, de 07 de dezembro de 2011. Cria o Projeto Ganhe o Mundo, que visa ofertar programas de intercâmbio internacional aos alunos do ensino médio da rede pública estadual, define critérios para seleção dos estudantes nos programas e cria a bolsa-intercâmbio. Disponível em:  
<https://legis.alepe.pe.gov.br/texto.aspx?id=4108&tipo=TEXTOORIGINAL> . Acesso em: 26 nov. 2025.

PESSOA, Fernando. **Livro do desassossego**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

ROWLANDS, K.; MACGILL, B.; MEINERS, J. First Nations dance in the school curriculum: Perspectives from an Australian university. In: **International Journal of Education & the Arts**, v. 23, Suplemento 1.1, 2022.

SANTANA, Rayana Cavalcanti de. **Autoetnografia de um processo intensivo de aprendizagem do ballet**: corpo, cultura e experiência. 2022. 70 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Dança) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2022.

SEGATO, Rita Laura. **La crítica de la colonialidad en ocho ensayos y una antropología por demanda**. Buenos Aires: Prometeo, 2015.

STRAZZACAPPA, Márcia. Dança na educação: discutindo questões básicas e polêmicas. In: **Revista Pensar a Prática**, v. 6, p. 76-85, 2002.

TASMANIAN. **Tasmanian Assessment, Standards and Certification**. Dance Level 3 (DNC315124). Hobart: Government of Tasmania, 2025. Disponível em: <https://www.tasc.tas.gov.au/students/courses/the-arts/dnc315124-2/>. Acesso em: 10 nov. 2025.

TAYLOR, Diana. **O arquivo e o repertório**: performance e memória cultural nas Américas. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2013.

TURNER, Victor. **The ritual process**: structure and anti-structure. Chicago: Aldine, 1969.

## Anexo - Diretrizes para Autores

### Diretrizes para Autores

1. A Revista Repertório, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas da Universidade Federal da Bahia, publica textos inéditos resultantes de pesquisas acadêmicas na área das Artes Cênicas. Os textos podem ser publicados em português, inglês, francês e espanhol. A REPERTÓRIO não cobra taxas de processamento de artigos (APC), nem taxas de submissão.
2. São aceitos para publicação trabalhos inéditos, de pesquisa avançada submetidos por pesquisadores/as doutores/as. Os trabalhos podem contar com a co-autoria de pesquisadores/as mestres (doutorandos/as ou não) acerca de temas pertinentes à área, com fundamentação teórica ou teórico-prática, que possam contribuir para o “estado de arte” da pesquisa em artes cênicas.
3. Poderão ser submetidos textos acadêmicos de diferentes modalidades - artigos, ensaios, entrevistas, resenhas ou textos teatrais. As submissões podem ser realizadas em qualquer período, em regime de demanda contínua nas seguintes seções: EM FOCO (com chamada específica para cada número), PERSONA ou REPERTÓRIO LIVRE. Textos submetidos a outras seções serão redirecionados.
4. Os textos devem ser submetidos através do sistema OJS. O cadastro no sistema e posterior acesso, por meio de login e senha, são obrigatórios para a submissão de trabalhos, bem como para acompanhar o processo editorial em curso. Acesso em uma conta existente ou Registrar uma nova conta.
5. O texto a ser submetido à avaliação (etapa 2) NÃO deve conter informações de identificação do autor. Textos identificados não serão submetidos à avaliação por pares duplo cego.
6. As informações no texto que possam identificar os/as pesquisadores/as devem ser removidas e substituídas pela indicação entre colchetes como nos exemplos abaixo:
  - o [nome do autor removido para avaliação]
  - o [título do espetáculo removido para avaliação]
  - o [nome da instituição removida para avaliação]
7. O arquivo WORD não deve conter informações de identificação dos autores. Para remover essas informações, recomendamos seguir as seguintes etapas:
  - o No arquivo WORD do manuscrito, acessar a aba “arquivo”
  - o Abrir o item “informações”
  - o Clicar em Inspeccionar documento
  - o Clicar em “inspecionar”
  - o Após o resultado, remover “propriedade do documento e informações pessoais”.
  - o Remover comentários, revisões e versões, se houver.
8. Os dados de identificação do autor devem ser preenchidos correta e exclusivamente no formulário indicado (etapa 3: inserir metadados)
9. Os dados curriculares devem ser resumidos (max. 200 caracteres com espaços).
10. Estrutura do artigo: a. Título, resumo, 5 palavras-chave em português;
  - b. Title, abstract, 5 keywords;
  - c. Título, resumen, 5 palabras clave.
  - d. Seção introdutória
  - e. Seção de desenvolvimento: podem ser incluídas subseções conforme necessidade.
  - f. Seção de conclusão
  - g. Referências

## 11. Formatação geral:

- Formato Word (.doc) – A4 – margens superior e esquerda 3 cm; inferior e direita 2 cm; Fonte: ARIAL – tamanho 12;
- Espaço entre linhas: 1,5;
- Citações com mais de três linhas: recuo de parágrafo (4 cm), espaço simples, fonte tamanho 11;
- Margens justificadas. Recuo de primeira linha: 1,25 cm;
- Resumo, abstract e resumen devem ter entre 100 e 200 palavras cada e indicar os objetivos, a metodologia, os resultados e conclusões obtidos.
- Sugere-se escolher palavras-chaves, keywords e palavras clave relacionadas ao foco do trabalho e que possam facilitar a busca e acesso ao texto em banco de dados, evitando-se, preferencialmente, a utilização de termos ainda inusuais na literatura do campo.
- Os textos devem ter entre 10 e 20 páginas (25.000 e 50.000 caracteres com espaços), incluindo resumo, abstract, resumen, imagens, referências, notas de rodapé, tabelas, etc.;
- As referências de citações no texto devem ser indicadas através do sistema autor/data da seguinte forma: (SOBRENOME DO AUTOR, ano) para citações indiretas e (SOBRENOME DO AUTOR, ano, página) para citações diretas.
- As notas de rodapé, quando necessário, devem ter caráter explicativo e conter o máximo de 180 caracteres cada.
- A lista de referências deve constar no final do trabalho obedecendo às normas da ABNT. Quando forem utilizados diferentes títulos de um mesmo autor, o sobrenome do autor deve ser repetido na lista de referências para fins de recuperação dos dados.
- Para situações não indicadas nestas diretrizes, utilizar normas da ABNT.

## Declaração de Direito Autoral

Os/as autores/as dos trabalhos submetidos à revista Repertório autorizam sua publicação em meio eletrônico. A submissão implica na cessão de direitos à Revista Repertório, sem remuneração e sem pagamento de taxas de processamento (APCs) para primeira publicação e distribuição, incluindo metadados para serviços de indexação, referência e arquivamento pertinentes, conforme decisão editorial. Os conteúdos emitidos em textos publicados são de responsabilidade exclusiva de seus/suas autores/as e não refletem necessariamente as opiniões da Revista Repertório. Os/as usuários/as poderão ler, baixar, copiar, distribuir, imprimir os textos integralmente desde que sejam claramente mencionadas as referências aos/às autores/as e à Revista Repertório. A utilização dos textos em outros modos depende da aprovação dos/as autores/as e deste periódico.

## Política de Privacidade

Os nomes e endereços informados nesta revista serão usados exclusivamente para os serviços prestados por esta publicação, não sendo disponibilizados para outras finalidades ou a terceiros.