



Correspondência aos Autores

Miriã Lúcia Luiz
E-mail: mirialuiz@gmail.com
Universidade Federal do Espírito Santo
CV Lattes
<http://lattes.cnpq.br/2276583662907573>

Adriana Teixeira Costa
E-mail: adrianacosta65@gmail.com
Universidade Federal do Espírito Santo
CV Lattes
<http://lattes.cnpq.br/6672725190670392>

Submetido: 06 jan. 2025
Aceito: 21 mar. 2025
Publicado: 08 jul. 2025

 [10.20396/riesup.v12i00.8678853](https://doi.org/10.20396/riesup.v12i00.8678853)
e-location: e026044
ISSN 2446-9424

Checagem Antiplágio



Distribuído sobre



Entre *shimmie*, oitos e básico egípcio: as possibilidades de apropriações da dança do ventre no ensino de história

Miriã Lúcia Luiz  <https://orcid.org/0000-0001-6825-1541>

Adriana Teixeira Costa  <https://orcid.org/0009-0003-2588-480X>

RESUMO

Introdução/Objetivo: O artigo investiga potencialidades de apropriações de elementos da história e da prática da dança do ventre no ensino de história. Especificamente, discute uma experiência realizada em duas turmas do curso de Pedagogia da Universidade do Espírito Santo no semestre 2023/2, na disciplina de História: Conteúdo e Metodologia. Explora aspectos históricos da dança do ventre por meio de estudos da área (Xavier, 2006; Antas, 2019). Trata dos conceitos de temporalidade, pluralidade das experiências históricas e consciência histórica com base no pensamento de Rüsen (2011) e Bloch (2001). **Método:** Assume como fontes (Bloch, 2001) os registros das aulas realizadas na graduação com a participação de uma professora de dança do ventre. **Resultados:** As análises das fontes evidenciaram que a inclusão da dança do ventre nos anos iniciais, sob a ótica de Rüsen (2011) e Bloch (2001), em diálogo com os estudos de Xavier (2006) e Antas (2019), torna-se um instrumento valioso para o desenvolvimento da consciência histórica, da compreensão da temporalidade e da pluralidade das experiências históricas, promovendo a empatia, o respeito à diversidade cultural e o senso crítico nos estudantes. **Conclusão:** Conclui-se assim, que a dança do ventre, quando trabalhada de forma pedagógica, torna-se um instrumento valioso para o ensino de história nos anos iniciais. A experiência demonstrou que a dança pode ser uma ferramenta importante para o desenvolvimento da consciência histórica, a compreensão da temporalidade, o respeito à diversidade cultural e a formação de cidadãos críticos e reflexivos.

PALAVRAS-CHAVE

Ensino de história. Dança do ventre. Consciência histórica. Temporalidade. Pluralidade de experiências.

Between shimmies, eights, and egyptian basics: the potential of belly dance in history teaching

ABSTRACT

Introduction/Objective: This article investigates the potential of incorporating elements of belly dance history and practice into history teaching. Specifically, it discusses an experience carried out in two undergraduate Pedagogy classes at the Universidade do Espírito Santo in the 2023/2 semester, within the History: Content and Methodology course. The study explores historical aspects of belly dance through relevant scholarship (Xavier, 2006; Antas, 2019) and addresses the concepts of temporality, plurality of historical experiences, and historical consciousness based on the work of Rüsen (2011) and Bloch (2001). It seeks to understand the possibilities of appropriating elements of belly dance in history teaching using. **Method:** Its sources are (Bloch, 2001), records from undergraduate classes that included the participation of a belly dance teacher. **Results:** Analysis of these sources indicates that the inclusion of belly dance in early education, from the perspectives of Rüsen (2011) and Bloch (2001), and in dialogue with the studies of Xavier (2006) and Antas (2019), becomes a valuable tool for the development of historical consciousness, the understanding of temporality, and the plurality of historical experiences, promoting empathy, respect for cultural diversity, and critical thinking in students. **Conclusion:** Thus, approached pedagogically, belly dance becomes a valuable instrument to teach history in early years. The experience show that dance can offer an important tool to develop historical awareness, understand temporality, respect cultural diversity, and train critical and reflective citizens.

KEYWORDS

History teaching. Belly dance. Historical consciousness. Temporality. Plurality of experiences.

Entre shimmi, oitos y básico egipcio: las posibilidades de apropiación de la danza del vientre en la enseñanza de la historia

RESUMEN

Introducción/Objetivo: El artículo investiga el potencial de apropiación de elementos de la historia y práctica de la danza del vientre en la enseñanza de la historia. Específicamente, discute una experiencia realizada en dos clases del curso de Pedagogía de la Universidad de Espírito Santo en el semestre 2023/2, en la asignatura Historia: Contenido y Metodología. Explora aspectos históricos de la danza del vientre a través de estudios en el campo (Xavier, 2006; Antas, 2019). Aborda los conceptos de temporalidad, pluralidad de experiencias históricas y conciencia histórica a partir del pensamiento de Rüsen (2011) y Bloch (2001), buscando las posibilidades de apropiación de elementos de la danza del vientre en la enseñanza de la Historia. **Método:** Asume como fuentes (Bloch, 2001) registros de clases realizadas a nivel de pregrado con la participación de una profesora de danza del vientre. **Resultados:** Los análisis de las fuentes mostraron que la inclusión de la danza del vientre en los primeros años, desde la perspectiva de Rüsen (2011) y Bloch (2001), en diálogo con los estudios de Xavier (2006) y Antas (2019), se convierte en una valiosa herramienta para desarrollar la conciencia histórica, la comprensión de la temporalidad y la pluralidad de experiencias históricas, promoviendo la empatía, el respeto a la diversidad cultural y el sentido crítico en los estudiantes. **Conclusión:** Se puede concluir, por tanto, que la danza del vientre, utilizada pedagógicamente, se convierte en una valiosa herramienta para la enseñanza de la historia en los primeros años. La experiencia demostró que la danza puede ser una herramienta importante para desarrollar la conciencia histórica, la comprensión de la temporalidad, el respeto por la diversidad cultural y la formación de ciudadanos críticos y reflexivos.

PALABRAS CLAVE

Enseñanza de la Historia. Danza del vientre. Conciencia histórica. Temporalidad. Pluralidad de experiencias.

CRedit

- **Reconhecimentos:** Não aplicável.
- **Financiamento:** Não aplicável.
- **Conflitos de interesse:** Os autores certificam que não têm interesse comercial ou associativo que represente um conflito de interesses em relação ao manuscrito.
- **Aprovação ética:** Não aplicável.
- **Disponibilidade de dados e material:** Não aplicável.
- **Contribuições dos autores:** Conceituação, Análise Formal, Investigação, Metodologia, Administração do Projeto, Recursos, Supervisão: Costa, A. T. Luiz, M. L.
- **Revisor Gramatical e ABNT:** Giovanna Chesquini Gonçalves.

Editores de Seção: Davi Alexandre Schoenardie, Maria de Lourdes Pinto de Almeida.

Introdução

Uma reflexão que tematize o ensino de história requer uma delimitação desse campo investigativo, pois o aumento e a diversidade de estudos e debates sobre o tema no Brasil são inegáveis. Isso revela uma pluralidade de abordagens, por meio da adoção de referenciais teórico-metodológicos distintos.

Uma análise da literatura da área (Bittencourt, 2000, 2009, 2018; Abud 2008; Fonseca 2006; Fonseca 2003) aponta para uma constatação inequívoca: até a década de 1980 a permanência ou a exclusão da disciplina História e de seus conteúdos e tópicos nos currículos escolares brasileiros pareciam ocupar centralidade nas discussões e nas pesquisas. Embora as questões sobre novos temas e novos marcos históricos ainda sejam tratadas em investigações, após a década de 1990, nota-se o crescente aumento de estudos com foco na multidimensionalidade do processo de aprendizagem (Cerri, 2017). É nessa esteira que emergem estudos abordando diferentes possibilidades de linguagens no ensino da História, dentre elas, a dança.

Estudos que abordam historicamente a dança do ventre (Xavier, 2006; Antas, 2019) exploram as controversas e a complexidade em determinar a origem da dança do ventre, analisando mitos e equívocos históricos, reconhecendo a influência de fatores históricos, sociais e culturais na sua formação, bem como a influência do orientalismo na sua representação. Cabe destacar que a busca por pesquisas que tematizam processos de ensino-aprendizagem revelou escassos resultados, com a inexistência de ocorrências no Banco Digital de Teses e Dissertações.

Porém, uma investigação utilizando os descritores "Dança do ventre" + "Ensino de História" em busca aberta no *Google*, rendeu um único resultado, especificamente, nos conduzindo à Revista de Educação Pública. Intitulado *As contribuições da dança (do ventre) no ensino-aprendizagem para crianças: uma óptica neurocientífica* (Silva, et al, 2020), o estudo indica a dança do ventre como relevante opção educacional, favorecendo ganhos no desenvolvimento e na aprendizagem dos estudantes de maneira mais sistêmica. Contudo, focalizando a dança do ventre na relação com o ensino de História, não identificamos nenhum estudo, o que aponta para a importância da reflexão em tela, ao revelar uma possibilidade metodológica para o ensino de História, para a formação de professores, destacando uma pluralidade de linguagens a serem incorporadas nas práticas pedagógicas.

Metodologicamente, operamos a partir do pensamento de Bloch (2001) a respeito da pesquisa histórica, na compreensão de que todo registro ao ser interrogado, pode nos dizer alguma coisa sobre aquilo que se deseja investigar. Para tanto, assumimos as respostas dos questionários aplicados aos estudantes, o plano de aula, as fotografias, as nossas próprias observações em aula, como professora e estudante de uma das turmas, e todo indício desse fazer pedagógico, como fonte para a escrita a respeito dessa faceta do ensino de História e dos processos formativos desses acadêmicos. A disciplina na qual realizamos essas experiências -

História: conteúdo e metodologia - foi ofertada para duas turmas do curso de graduação em Pedagogia, do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, com matrícula nos turnos matutino¹ (34 estudantes, sendo 5 do sexo masculino, porém, 4 frequentaram e 29 do feminino) e noturno (18 alunos, sendo 3 do sexo masculino e 15 do feminino). Essas aulas aconteceram no semestre 2023/2, especificamente, nos dias 11 de setembro (noturno) e 10 de novembro (matutino), com a presença de uma professora de dança do ventre.

Como categorias para análises das fontes elencamos os conceitos históricos pensados por Rüsen (2011) e Bloch (2001): Consciência Histórica, Temporalidade Histórica e Pluralidade de experiências históricas, pois constituem-se noções fundantes para a elaboração do conhecimento histórico, que, segundo Siman (2003), deve ser introduzido o mais cedo possível no processo educativo em sala de aula.

Assim, o artigo se organiza da forma descrita a seguir: a introdução contextualiza brevemente o ensino de História e aponta elementos históricos da dança do ventre e apresenta os aportes teórico-metodológicos da presente pesquisa. Em seguida, apresenta um breve histórico da dança do ventre no Oriente e em países ocidentais, passando por conceitos históricos que podem ser mobilizados a partir dessa prática nas aulas de história. As análises revelam os modos como as aulas no curso de Licenciatura em Pedagogia revelaram desafios e potencialidades de aproximações entre o ensino de História e a dança do ventre e, por fim, as conclusões trazem resultados, limites e potencialidades de pesquisas que tematizam essa dimensão do ensino de história.

Notas históricas sobre a dança do ventre

Embora concordamos com Bloch (2001) no entendimento de que as origens não explicam os fatos históricos por si só, consideramos importantes traçar aspectos históricos do que se tem investigado sobre a origem da dança do ventre.

Para Xavier (2006), a origem da dança do ventre é frequentemente debatida e existem diferentes perspectivas sobre seu surgimento. Uma das teorias mais comuns associa a dança do ventre a antigos rituais de fertilidade em homenagem à Deusa Mãe. Essa teoria se baseia em interpretações de desenhos e esculturas encontradas em sítios arqueológicos, como as figuras presentes em tumbas e templos do Egito antigo.² Acredita-se que nesses rituais as mulheres realizavam movimentos de quadril para pedir proteção durante a gestação e o parto, bem como fertilidade para a terra.

¹ A disciplina História: Conteúdo e Metodologia no matutino conta com uma carga horária de 75h e é ofertada no 4º período. Já no noturno, ela conta com 60h, tendo uma oferta de 30h no semestre subsequente e é ofertada no 7º período do curso.

² A autora teria baseado seus estudos em figuras presentes em tumbas e templos do Egito antigo, que, de acordo com uma interpretação europeia, simbolizariam a dança.

No entanto, a autora enfatiza que não há evidências concretas que comprovem a ligação direta entre esses rituais e a dança do ventre como a conhecemos hoje, para ela, apesar da possibilidade de movimentos ondulatórios de quadril terem sido utilizados em rituais, é problemático afirmar que esses rituais sejam a origem da dança do ventre, já que a dança moderna possui uma variedade de movimentos além dos de quadril.

Outra perspectiva apontada por Xavier (2006) defende que a dança do ventre como a conhecemos hoje se originou a partir do contato entre o Egito e o Ocidente, especialmente durante as invasões francesa (1798) e inglesa (1882). Nessa época, os europeus tiveram contato com danças populares egípcias, como o *raqs el Sharqi*³, que era praticada por grupos como as *ghawazee*⁴. Os franceses nomearam essa dança como *danse du ventre*, e a partir daí ela começou a se popularizar no Ocidente, sendo apresentada em teatros e eventos internacionais, como a Feira Mundial de Chicago em 18936. Dessa maneira, não há como afirmar essas origens, pois não há fontes que comprovem, por isso, faz-se necessário pesquisar possíveis versões para entender os contextos em que a dança está inserida e assim, promover diálogos e reflexões a respeito da temática. Concomitante a isso, Xavier (2006) evidencia a importância das pesquisas sobre o tema. Para ela, é importante

[...] trazer para esse meio acadêmico pesquisas referentes a este tema que sofre desvalorização por estar ainda associada a uma dança de submissão feminina que tem a imagem de uma “odalisca” que está a disposição somente para entretenimento (Xavier, 2006, p. 15).

No intuito de ampliar e aprofundar as reflexões a respeito da dança do ventre, Antas (2019) discute as diversas transformações pelas quais essa prática passou ao longo do tempo, incorporando influências de diferentes culturas e adaptando-se aos gostos do público. Destaca que a dança apresentada nos palcos já no final do século XIX era modificada, com a inserção de passos do balé clássico, por exemplo.

Ao explorar a difusão da dança do ventre, Antas (2019) enfatiza a influência do Orientalismo e da folclorização na sua popularização no Ocidente. No âmbito do Orientalismo, a autora observa que a dança do ventre se popularizou no Ocidente em um contexto de fascínio pela cultura oriental, marcado por visões romantizadas e exóticas. A dança era vista como uma representação da sensualidade e mistério do Oriente, alimentando fantasias e estereótipos ocidentais sobre a cultura árabe. Esse processo contribuiu para a criação de uma imagem distorcida da dança do ventre, muitas vezes descontextualizada de suas raízes culturais e sociais. Junto a isso, a autora destaca que a essa dança, ao ser difundida no Ocidente, passou por um processo de folclorização, sendo adaptada e modificada para se adequar aos palcos e ao público ocidental. Esse processo resultou na criação de estilos e coreografias que se distanciaram das práticas tradicionais da dança no Oriente.

³ A expressão "raqs el sharqi" significa literalmente "dança do leste" em árabe e é frequentemente utilizada para se referir à dança do ventre em sua forma mais tradicional e autêntica. Enquanto o termo "dança do ventre" foi popularizado no Ocidente e carrega consigo uma série de conotações orientalistas, "raqs el sharqi" é um termo mais preciso e respeitoso à cultura de origem da dança (Xavier, 2006).

⁴ Dançarinas públicas que se apresentavam nas ruas, festivais e celebrações das classes populares (Xavier, 2006).

Antas (2019) argumenta que a difusão da dança do ventre no Ocidente foi marcada por um processo de apropriação cultural, no qual a dança foi descontextualizada de suas raízes e utilizada para reforçar estereótipos sobre a cultura oriental. A pesquisa destaca a importância de se reconhecer a complexidade da história dessa dança e de se valorizar as suas diversas formas de expressão, tanto no Oriente quanto no Ocidente.

Analogamente ao que apontou Antas (2019), Xavier, já em 2006 apontava para a influência do Orientalismo na construção de uma imagem exótica e muitas vezes distorcida da dança do ventre no Ocidente. A autora argumenta que essa visão contribuiu para a popularização da dança fora do Oriente, mas também resultou na perpetuação de estereótipos e na descontextualização da prática de suas raízes culturais. Para Xavier (2006), Feiras Mundiais e eventos internacionais foram importantes para esse movimento. A autora cita a Feira Mundial de Chicago, em 1893, como um marco na difusão da dança do ventre no Ocidente. A autora menciona que o termo "dança do ventre" teria sido utilizado pela primeira vez nesse evento como uma estratégia de *marketing* para atrair o público. A partir daí, a dança ganhou visibilidade e se popularizou em países como os Estados Unidos e a Europa.

Ainda segundo essa autora, a migração de dançarinas do Oriente para o Ocidente no século XIX é um fator que contribuiu para a difusão da dança. A autora cita o exemplo de "Little Egypt", uma dançarina que se popularizou nos Estados Unidos, mostrando como a presença de artistas estrangeiras ajudou a disseminar a prática da dança do ventre em novos contextos. Ademais, ao se difundir pelo mundo, essa prática passou por um processo de hibridização, incorporando elementos de diferentes culturas e se adaptando aos gostos locais. Esse processo resultou na criação de diferentes estilos de dança do ventre, cada um com suas características e influências próprias. Assim, a dança, ao sair do Oriente, foi apropriada, modificada e ressignificada em diferentes contextos. Segundo Xavier (2006), é inegável que a influência do Orientalismo, a participação em eventos internacionais, a migração de dançarinas e a hibridização da prática foram fatores importantes para a difusão da dança do ventre no mundo.

Tanto Xavier (2006) quanto Antas (2019) exploram a dança do ventre como um objeto de estudo acadêmico, buscando romper com a invisibilidade e o preconceito que a cercam no contexto brasileiro. Apesar de focar em aspectos diferentes da dança, ambas as pesquisadoras contribuem para uma compreensão mais profunda e crítica dessa prática artística e cultural.

Xavier (2006) se concentra na escassez de material de pesquisa e na construção de uma imagem orientalista da dança do ventre no Brasil. A autora destaca a influência do imaginário exótico e sensualizado propagado pelo cinema e pela mídia, que contribuiu para a distorção da percepção da *raqs el sharqi* em sua forma mais tradicional, destacando a falta de pesquisas acadêmicas sobre a dança do ventre no Brasil, evidenciando a necessidade de se investir na produção de conhecimento sobre a temática; a influência do orientalismo na construção de uma imagem estereotipada da dança do ventre, revelando como a visão exótica e sensualizada do Oriente contribuiu para a perpetuação de preconceitos; a dicotomia entre a dança "para

egípcios" e a dança "para estrangeiros", demonstrando como a apropriação e modificação da dança do ventre no Ocidente geraram uma distância em relação à *raqs el sharqi* em sua forma mais autêntica e propõe a dança do ventre como uma ferramenta para a criação artística contemporânea, explorando as possibilidades de expressão e improvisação que a prática oferece. Já Antas (2019), ao investigar a construção da identidade da bailarina de dança do ventre a partir da análise de enunciados verbais e não verbais presentes em revistas especializadas e livros sobre a dança, problematiza como o discurso sobre a dança do ventre contribui para a formação de uma identidade feminina associada à sensualidade, espiritualidade e empoderamento; examina a utilização de elementos icônicos e paratextos na construção dessa identidade, desvendando como cores, imagens, títulos e epígrafes reforçam certos estereótipos e expectativas.

A autora também discute a presença de um discurso de autoajuda e misticismo em torno da dança do ventre, questionando a ênfase em benefícios terapêuticos e a busca por um "feminino essencial". Por fim, Antas (2019), a partir da análise do discurso de Maingueneau e os conceitos do Círculo de Bakhtin como ferramentas para desconstruir os discursos que permeiam a dança do ventre, revela as relações de poder e as ideologias presentes nesse contexto.

Assim, em conjunto, as pesquisas de Xavier (2006) e Antas (2019) fornecem um panorama abrangente da dança do ventre no Brasil, abordando desde a escassez de pesquisas acadêmicas e a influência do orientalismo até a construção da identidade da bailarina e a presença de um discurso de autoajuda. Ambas as autoras defendem a necessidade de se romper com os estereótipos e preconceitos que cercam a dança do ventre, abrindo espaço para uma compreensão mais crítica e respeitosa dessa prática artística e cultural.

Conceitos históricos: o pensamento de Jörn Rüsen e Marc Bloch

No diálogo com o historiador francês Bloch (2001)⁵ e o alemão Jörn Rüsen (2011)⁶, pensamos conceitos históricos possíveis de serem trabalhados em sala de aula por meio da articulação com a dança do ventre. Assim, consideramos como elementos indispensáveis à produção do conhecimento histórico: a) consciência histórica; b) a temporalidade histórica e; c) pluralidade das experiências históricas.

A consciência histórica, de acordo com Rüsen (2011), é fundamental para o processo de ensino e aprendizagem de história. Através da investigação na área da educação histórica, o

⁵ Marc Léopold Benjamin Bloch foi um historiador francês e um dos fundadores da Escola dos Annales, uma das correntes mais importantes da história social francesa. Especialista em história medieval, Bloch escreveu vários trabalhos sobre a França medieval ao longo da carreira, tais como *A sociedade Feudal*. Contudo, sua obra mais consultada pe *Apologia da História ou o Ofício do Historiador*.

⁶ No Brasil, as pesquisas sobre o ensino de história com base no pensamento de Rüsen têm se intensificado nos últimos anos, impulsionadas por projetos como o "Referências, Perspectivas e História", coordenado por Maria Auxiliadora Schmidt e Tânia Braga Garcia. Esse projeto busca analisar a consciência histórica de professores e alunos através da investigação de narrativas históricas produzidas em sala de aula.

autor buscou destacar a importância de integrar a experiência individual com a narrativa histórica. Esse autor explora a didática da história como uma ferramenta de reflexão sobre o passado, defendendo, para tanto, que o ensino de História não pode ser meramente a transmissão de fatos, mas um processo de construção de sentido a partir da relação entre o passado, o presente e o futuro.

A consciência histórica, para esse autor, se manifesta em diferentes tipologias: *Tipo tradicional*: focado na memorização de fatos e eventos, com pouca conexão com o presente; *Tipo exemplar*: utilizando exemplos do passado para ilustrar situações do presente, mas sem uma análise crítica aprofundada; *Tipo crítico*: ao questionar as narrativas tradicionais e buscar diferentes perspectivas sobre o passado, promovendo uma análise mais crítica e; *Tipo genético*: enfatizando a mudança ao longo do tempo e buscando entender o presente como resultado de um processo histórico (Rüsen, 2011).

Nessa perspectiva, esses tipos de consciência histórica se desenvolvem ao longo da vida do indivíduo e estão relacionados com o nível de compreensão da narrativa histórica. A didática da História, portanto, deve levar em consideração esses diferentes tipos e níveis de consciência histórica para promover uma aprendizagem significativa. Desse modo, Rüsen (2011) destaca a importância da competência narrativa para a aprendizagem histórica. Para ele, a capacidade de construir e interpretar narrativas históricas é essencial para que os estudantes desenvolvam uma compreensão crítica e reflexiva do passado.

Em Bloch (2001), encontramos a compreensão de que o historiador deve ter "fome" de conhecimento, buscando sempre novas perspectivas e interpretações. A analogia do historiador com o "ogro da lenda" ilustra essa busca incessante por vestígios da experiência humana no passado: "[...] o bom historiador se parece com o ogro da lenda. Onde fareja carne humana, sabe que ali está a sua caça" (Bloch, 2001, p. 54).

Assim, para Bloch (2001), a consciência histórica se manifesta na busca pelo verossímil e pela justiça. O rigor metodológico, a crítica das fontes e a busca por uma análise imparcial são elementos essenciais para a construção de uma história que contribua para a compreensão do homem e de seu tempo. Essa noção, para Bloch (2001), é um processo dinâmico e reflexivo que busca compreender o passado à luz do presente, reconhecendo a complexidade do tempo histórico e a subjetividade inerente à interpretação dos fatos.

Já a temporalidade histórica, outra noção que perseguimos no presente artigo, tal como explorada por Jörn Rüsen (2011), é um conceito crucial para a compreensão da história. A partir dos tipos de consciência apresentados pelo autor, é possível pensarmos em quatro modos distintos de orientação temporal, cada um refletindo uma relação particular com o passado, presente e futuro. Na tradicional, a orientação temporal é predominantemente retrospectiva. O presente serve como um ponto de referência para a busca de significado no passado. A tradição funciona como um guia para o presente, buscando lições e exemplos do passado. No tipo exemplar há padrões recorrentes no passado que podem servir como modelos para a ação no presente. O passado oferece exemplos a serem imitados ou evitados.

Na consciência crítica, torna-se possível a identificação de rupturas e descontinuidades no passado, questionando as tradições e normas estabelecidas. A crítica do passado visa a transformação do presente e no tipo genético busca compreender o desenvolvimento e a evolução dos fenômenos ao longo do tempo. O passado é visto como um processo de desenvolvimento que leva ao presente. Assim, “[...] os sujeitos aprendem, na produtiva aquisição da experiência histórica, a considerar sua própria autorrelação como dinâmica e temporal” (Rüsen, 2011, p. 46).

Assim, ao destacar que a história não é apenas uma coleção de fatos passados, mas uma narrativa que conecta o passado, o presente e o futuro, Rüsen (2011) aponta cinco pontos fulcrais neste entendimento: a) a experiência, interpretação e orientação, a partir dos quais o autor acredita que a aprendizagem histórica é um processo tridimensional. Assim, a experiência refere-se ao nosso encontro com o passado, a interpretação envolve dar sentido a essas experiências e a orientação nos ajuda a usar o passado para navegar no presente e no futuro; b) os tipos de consciência histórica: tradicional, exemplar, crítica e genética, sendo que cada tipo tem sua própria maneira de conectar o passado, o presente e o futuro; c) a narrativa histórica como elemento fundamental para a aprendizagem histórica, pois nos ajuda a dar sentido ao passado e conectá-lo ao presente. Para tanto, o autor identifica três tipos principais de narrativa histórica: narrativa histórica tradicional, narrativa exemplar e narrativa crítica; d) a importância do presente na aprendizagem histórica e; e) o papel da memória, reconhecendo-a como uma das principais fontes da história, mas que também está sujeita a erros e distorções.

Desse modo, a temporalidade histórica em Rüsen (2011) é um conceito complexo que envolve a interação entre o passado, o presente e o futuro. É através da consciência histórica e da narrativa histórica que podemos dar sentido ao passado e usá-lo para informar o nosso presente e orientar o nosso futuro.

Em Bloch (2001), a noção de temporalidade histórica também aparece como um conceito fundamental para a compreensão da história. Ele argumenta que a história não se limita a uma mera crônica de eventos passados, mas como um processo dinâmico que conecta o passado, o presente e o futuro. Para esse autor, “[...] a própria idéia de que o passado, enquanto tal, possa ser objeto de ciência é absurda” (Bloch, 2001, p. 52), ao contrário, ele defende que a história se faz no diálogo constante entre o presente e o passado.

Como método regressivo, Bloch (2001) parte das preocupações do presente para formular perguntas relevantes sobre o passado. Esse método permite que o historiador ilumine o passado a partir das inquietações e perspectivas do presente, reconhecendo que a própria escolha do objeto de estudo histórico é condicionada pelo contexto histórico do pesquisador. Para ele, o presente é o ponto de partida para a investigação histórica, e a compreensão do passado se torna essencial para a compreensão do próprio presente. Em suas palavras: "Realidade concreta e viva, submetida à irreversibilidade de seu impulso, o tempo da história [...] é o próprio plasma em que se engastam os fenômenos e como o lugar de sua inteligibilidade" (Bloch, 2001, p. 55).

A rejeição do ídolo das origens é uma proposição também do historiador francês, que critica a busca por um ponto de partida absoluto para explicar os fenômenos históricos, argumentando que a obsessão pelas origens é uma ilusão. Para ele, todo fenômeno histórico deve ser compreendido em seu contexto, levando em consideração as múltiplas causas e influências que o moldaram. A busca por origens, para Bloch (2001), muitas vezes mascara a incapacidade de explicar as transformações e rupturas que marcam a história.

Ao defender o tempo histórico como fluxo contínuo, Bloch (2001) acredita que o historiador deve identificar os pontos de inflexão nesse fluxo para delimitar os períodos históricos. No entanto, ele alerta para o perigo de se apegar rigidamente a marcos cronológicos, defendendo que as divisões históricas devem ser flexíveis e se adaptar às diferentes dinâmicas da mudança histórica. Esse autor também reconhece a importância da "longa duração", ou seja, a análise de estruturas e fenômenos que se estendem por longos períodos de tempo. Em suma,

O historiador nunca sai do tempo [...], considera nele ora as grandes ondas de fenômenos aparentados que atravessam, longitudinalmente, a duração, ora o momento humano em que essas correntes se apertam no poderoso nó das consciências (Bloch, 2001, p. 135).

Bloch (2001) também reflete sobre a importância da memória na construção da história, reconhecendo que a memória, tanto individual quanto coletiva, é fundamental para o trabalho do historiador. No entanto, ele alerta para o fato de que a memória é seletiva e pode ser distorcida, o que exige do historiador um trabalho crítico e cuidadoso na análise das fontes. Assim, a temporalidade histórica em Bloch é um conceito fundamental para a compreensão da história como um processo dinâmico e em constante transformação. Para ele, o historiador deve estar atento à complexidade do tempo histórico, utilizando o presente como ponto de partida para a investigação e reconhecendo a importância do contexto, da crítica das fontes e da flexibilidade na delimitação dos períodos históricos.

No que se refere à noção de pluralidade das experiências históricas, tanto o historiador francês como o alemão reconhecem a pluralidade de experiências históricas, enfatizando a diversidade de perspectivas e interpretações do passado. Essa pluralidade se manifesta em diversos níveis, desde a variedade de fontes e testemunhos até a multiplicidade de abordagens e métodos historiográficos. Para Bloch (2001), a diversidade de experiências históricas se reflete na variedade de testemunhos que o historiador utiliza para construir sua narrativa. Bloch (2001) distingue entre testemunhos voluntários (como crônicas e relatos) e testemunhos involuntários (como documentos, artefatos e vestígios arqueológicos). Para ele, cada testemunho é marcado por sua própria subjetividade e contexto histórico. O historiador deve estar atento a essas particularidades, buscando identificar possíveis erros, distorções e manipulações.

A pluralidade de experiências históricas também se manifesta na diversidade de temas e problemas que o historiador pode investigar. Bloch (2001) defende uma história "global" ou

"total" que abarque todas as dimensões da experiência humana, sem se limitar a eventos políticos e militares.

Para Bloch (2001), o historiador deve estar aberto a diferentes perspectivas e abordagens, utilizando métodos diversos para analisar e interpretar o passado. A interdisciplinaridade é fundamental para a construção de uma história mais completa e complexa. Assim, para esse autor, a história se manifesta em múltiplos níveis e dimensões, moldada por diferentes ritmos e temporalidades. Ele reconhece a complexidade dos fenômenos históricos e a necessidade de se considerar a diversidade de perspectivas para a construção de uma narrativa histórica abrangente e significativa.

Já para Rüsen (2011), a pluralidade de experiências históricas se manifesta na diversidade de modos de consciência histórica, a partir dos quatro tipos já tratados anteriormente, de modo que cada modo reflete uma relação particular com o passado, presente e futuro, produzindo a memória e a interpretação dos eventos históricos.

Rüsen (2011) destaca a importância do contexto social e cultural na formação da consciência histórica. Para ele, as experiências, valores e crenças de cada época influenciam a maneira como o passado é compreendido e interpretado. Tal como Bloch (2001), Rüsen (2011) aposta na diversidade de narrativas e interpretações do passado. Esse autor reconhece que a história não é um relato objetivo e imutável, mas uma construção seletiva e interpretativa que reflete as perspectivas e os interesses dos historiadores.

Os dois autores, portanto, enfatizam a necessidade de um olhar crítico e reflexivo sobre a história. O historiador deve estar consciente da pluralidade de experiências e interpretações, buscando construir uma narrativa que seja ao mesmo tempo complexa, abrangente e significativa. A consciência da pluralidade de experiências históricas é fundamental para a construção de uma história mais democrática e inclusiva, que reconheça a diversidade de vozes e perspectivas do passado.

É de crucial importância, portanto, pensar práticas do ensino de História que considerem uma profunda sensibilidade para a pluralidade das experiências históricas. Essa perspectiva se manifesta na rejeição a uma visão homogênea e linear do tempo histórico, reconhecendo a multiplicidade de ritmos, perspectivas e interconexões que interferem na produção da narrativa histórica. Ao convergirem na defesa de uma história complexa e multifacetada, atenta à diversidade de experiências e perspectivas, na busca pela rejeição de uma história linear e determinista, na valorização do contexto histórico e na consciência da subjetividade na construção da história, o pensamento dos autores nos parece promissor para uma compreensão mais rica e plural da história, aberta à diversidade de experiências, temporalidades e interpretações. Essa perspectiva nos convida a pensar práticas na formação de professores e no ensino de História com crianças, em sala de aula, a partir de um mergulho mais profundo no passado, não no sentido de buscar respostas definitivas, mas também novas perguntas e reflexões sobre o significado da história para o presente e o futuro

Possibilidades pedagógicas da dança do ventre na formação de professores: o ensino de história para crianças em foco

As aulas ministradas em história: conteúdo e metodologia para duas turmas do curso de graduação em Pedagogia, orientaram-se pela ementa da disciplina, conforme descrito:

Fundamentos teórico-metodológicos do ensino de História na infância. Diferentes concepções de História e sua importância para o ensino. O surgimento da História como disciplina escolar. Propostas curriculares de História. O livro didático de História. Recursos auxiliares do ensino de História: planejamento e execução de atividades. A História Local e a História oral. Estudos críticos dos conteúdos de História. Memória, patrimônio, noções de tempo e duração. Relação com outras áreas do conhecimento (Ufes, 2023, n.p.).

A partir disso, desenhou-se como objetivo geral: “compreender a importância da História no processo de construção sociocultural na contemporaneidade”. Especificamente, a organização do componente curricular que se volta para o ensino de História para crianças buscou:

Desenvolver o conteúdo da disciplina visando identificar e analisar seus conceitos fundamentais; Refletir sobre os métodos de pesquisa no campo da História; Dialogar com as principais temáticas do debate historiográfico nos dias atuais; Potencializar a abordagem dos conteúdos e metodologias na área, para os anos iniciais do Ensino Fundamental, ampliando as condições de produção de conhecimentos histórico-escolares (Autora 1, 2023, n.p.).

Para a realização dessas aulas, elaboramos um plano de aula com base nos pressupostos de Azevedo (2013), para quem cada elemento da aula deve ser cuidadosamente planejado, com previsão dos tempos e das ações dos estudantes. Nesse plano, elaboramos os objetivos da aula:

- Compreender a dança do ventre como uma manifestação artística, aproximando-se do discurso acadêmico produzido a esse respeito;
- Discutir a respeito da escassez e dispersão das fontes sobre a história da dança do ventre;
- Problematicar e desconstruir estereótipos sobre a dança do ventre e discutir sobre olhar ocidental para danças orientais, especificamente, a dança do ventre;
- Identificar e executar alguns movimentos da dança do ventre, vislumbrando alternativas pedagógicas para o trabalho com estudantes dos anos iniciais do ensino fundamental (Autora 1, 2023, n.p.).

Ao longo da disciplina, dentre estratégias didático-pedagógicas como: leitura e discussão de textos, aula expositiva/dialogada, aula de campo⁷, filme, *word coffe*⁸, produção

⁷ A aula de campo no Museu Capixaba do Negro (MUCANE) só foi realizada com a turma do matutino, pois no período noturno o espaço não funciona para visitas.

⁸ O “World café” é uma metodologia de livre acesso para todas as pessoas, engendrada por Juanita Brown e David Isaacs. Trata-se de um processo criativo que visa gerar e fomentar diálogos entre os indivíduos, a partir daí criando uma rede viva de diálogo colaborativo que acessa e aproveita a inteligência coletiva para responder

de relatório, atividades escritas e orais em sala de aula, intervenção em turmas de 3º ano com a temática do Patrimônio Cultural, realizamos aulas temáticas sobre o Congo, o forró e a dança do ventre, buscando propor reflexões e experiências que auxiliem os cursistas, futuros pedagogos/professores dos anos iniciais, a pensarem modos de ensinar a história de modo mais dinâmico, contextualizado e articulado com conceitos fundantes do campo da história.

Ao final do semestre elaboramos e aplicamos um questionário online (*Google Forms*), visando nos aproximar dos modos como os estudantes avaliaram a disciplina, de modo amplo, e as aulas temáticas, em particular. O instrumento contou com 4 sessões: uma geral, tratando da disciplina e das estratégias adotadas nas aulas; a segunda tratava das aulas de ensino de História e Forró, a terceira tematizou as aulas de ensino de história e dança do ventre e, por fim, a quarta focalizou as aulas sobre o Congo, a intervenção nas turmas de Educação Básica, a aula de campo (só para os estudantes do matutino) e permitiu que os discentes fizessem uma auto avaliação. Em termos de resultados da aplicação do questionário, dos 56 estudantes matriculados, 21 se propuseram a responder às questões, sendo 13 do matutino e 8 do noturno. Cabe destacar que para este artigo consideramos a primeira (questões gerais) e a terceira sessão (sobre a dança do ventre e a sua possibilidade de trabalho em sala de aula com alunos dos anos iniciais).

Especificamente sobre a aula tematizando o ensino de História e dança do ventre, metodologicamente⁹ prevemos o que seria realizado pela professora da disciplina e pela convidada, uma professora de dança do ventre:

1º momento (18h30 às 18h50 - Professora Regente) – Trabalhar a contextualização: No início da aula serão feitas perguntas como: Vocês já viram alguma apresentação de dança do ventre? Se sim, onde? O que vocês acharam? Vocês já pensaram em praticar essa dança? (Justifique) O que vem à mente de vocês quando têm contato com as dançarinas de dança do ventre? O que sabemos sobre a dança do ventre? / O que queremos saber? A partir das falas das/os estudantes, registrar no quadro os saberes prévios (o que já conhecem) e o que querem conhecer (conceitos a serem introduzidos e/ou consolidados). No decorrer da aula, essas questões deverão ser retomadas, no sentido de atentar para os momentos em que cada conceito levantado estiver sendo trabalhado/problematizado (Autora 1, 2023, p. 1).

Para demonstrar o que foi problematizado neste primeiro momento, transcrevemos os registros que fizemos no quadro a partir da participação da turma do matutino sobre o que sabiam a respeito da dança do ventre e o que queriam saber (quadro 1):

questões de grande relevância para organizações e comunidades. Os textos tratados nessa dinâmica foram: Costa; Castro (2008) e Martins (2015).

⁹ O detalhamento refere-se à aula ministrada no noturno, para demonstração.

Quadro 1. Esquema do que os estudantes do matutino informaram sobre o que conheciam e o que queriam aprender sobre a dança do ventre

O que sabemos sobre a dança do ventre?	O que queremos saber?
O que foi televisionado: O clone/filmes Sedução Relação com a fertilidade Só mulheres dançam Roupas com muito brilho, saias... Imagem de riqueza Dança para arrecadar dinheiro Ligada aos ciganos Presença de animais e espada na dança	Como surgiu? Relação do feminino (corpo) com a dança Como se deu o movimento de marginalização dessa dança Precisa retirar a costela para fazer a dança da barriguinha? Relação do masculino com a dança História das professoras de dança do ventre Como se dança?

Fonte: Elaborado pelas autoras (2024).

A partir daí, seguimos para os momentos subsequentes da aula:

2º momento (18h50 às 19h30 - Professor Regente) – A trajetória da dança do ventre: - Hipóteses sobre as origens; Orientalismo; as transformações da dança do ventre a partir da perspectiva ocidental.

3º momento (19h30 às 19h50 - Professora de Dança) – Demonstração de Baladi
Intervalo – Lanche – 20h às 20h20

4º Momento (20h20 às 20h50 – As duas professoras): Alternativas para o trabalho com a dança do ventre nos anos iniciais do ensino fundamental.

5º Momento (20h50 às 21h30 - Professora de Dança) - Momento prático (movimentos básicos da dança do ventre e dinâmica sobre encenação de uma cena cotidiana egípcia).

6º Momento (21h30 às 21h50 - Professora regente) - Agradecimentos e encerramento (Autora 1, 2023, n.p.).

A participação de cada uma das turmas nas aulas é digna de nota, tanto nas discussões teóricas, quanto no momento de prática da dança. Enquanto na turma do matutino as reflexões teóricas tiveram bastante engajamento, a prática contou apenas com 5 estudantes mulheres, enquanto no noturno, todos os estudantes participaram igualmente dos dois momentos da aula, inclusive o estudante do sexo masculino, que além de participar da dança, usou o lenço que disponibilizamos para aqueles que desejassem usar (imagem 1).

Imagem 1. Registro da aula do noturno



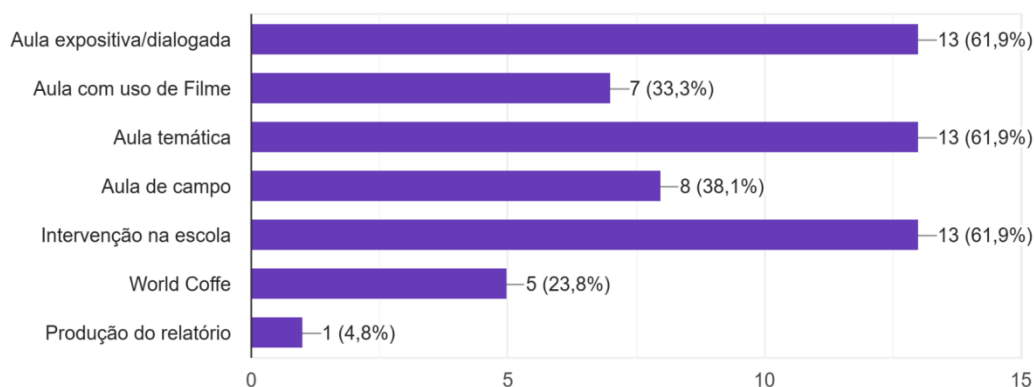
Fonte: arquivo professora regente (2023).

A ausência de respostas a essa diferença na participação do momento prático da aula nos leva a apontar algumas conjecturas, que podem ser pensadas isoladamente ou em conjunto: a) a própria configuração das turmas, maior ou menor entrosamento e afinidade entre os estudantes; b) o fato da turma do noturno estar no sétimo e a do matutino no quarto talvez pode ser um fator de maior aproximação entre os estudantes e, por isso, menos timidez da turma do noturno para essa prática; c) na turma do noturno identificamos uma estudante que já tinha praticado essa dança e outra que também praticava outras modalidades, o que pode ter garantido maior familiaridade com danças, em geral e; d) o número de estudantes por turma, como no noturno a turma contou com apenas 8 alunos nessa aula, isso pode ter garantido maior privacidade para a prática.

A partir da realização das aulas, elaboramos e aplicamos o questionário, cujas respostas são por nós compreendidas como fontes (Bloch, 2001), revelando indícios do movimento formativo desses cursistas. Assim, nos indicaram pistas de como esses estudantes em formação pensam suas próprias formações e suas perspectivas de trabalho com a História em sala de aula.

No que se refere à questão a respeito das estratégias/metodologias adotadas nas aulas, o gráfico 1 evidencia o panorama das respostas

Gráfico 1. Respostas sobre as estratégias/metodologias adotadas nas aulas que mais contribuíram para o aprendizado



Fonte: Elaboração do Google a partir do formulário aplicado (2024).

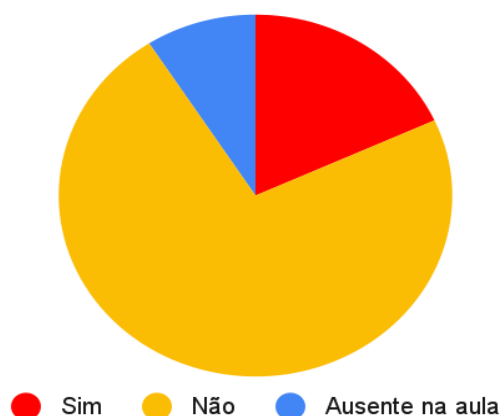
Entre as metodologias apontadas pelos estudantes, as campeãs foram: aula expositiva/dialogada, aula temática e a intervenção na escola. Essa é uma constatação importante, tendo em vista que juntamente com duas alternativas pedagógicas que podemos considerar mais dinâmicas, figurou a aula dialogada/expositiva, o que nos permite refletir sobre a importância de diversificar os recursos e os procedimentos metodológicos empregados e também não desprezar métodos considerados tradicionais, tendo em vista um planejamento cuidadosos e uma organização didática que valorize a participação dos estudantes, pois por aula expositiva/dialogada entendemos um movimento em que a mediação do professor é importante, mas que devem centralizar os conceitos históricos a serem

explorados, os conhecimentos prévios dos estudantes, bem como as elaborações processuais dos mesmos estudantes ao longo das aulas.

Com isso, entendemos ser possível nos aproximar da tríade *experiência, interpretação e orientação* apontada por Rüsen (2011), pois ao aproximarmos os conteúdos das aulas dos estudantes por meio de diferentes estratégias, como referências a elementos cotidianos do presente e do passado (com a dinâmica sobre o que sabemos e o que queremos saber, por exemplo), favorecemos o seu encontro com o passado, permitindo, a partir daí, atribuição de sentido a essas experiências, que permite a cada estudante a usar o passado para se posicionar no presente e em relação ao futuro.

A primeira pergunta, cujos resultados são visualizados no gráfico 2, interroga se os estudantes já tiveram contato presencial com alguma apresentação de dança do ventre. As respostas revelaram que aproximadamente 18,2% já assistiram, 16 nunca tiveram acesso presencial, correspondendo a maioria das respostas, ou seja, 72,7% e 2 respostas não foram obtidas, aproximadamente 9,1%, por ausência do estudante na aula.

Gráfico 2. Respostas do questionário sobre ter visto presencialmente uma apresentação de dança do ventre.



Fonte: Elaboração das autoras (2024).

Chamou-nos a atenção o pouco contato dos estudantes com a referida dança, o que parece se aproximar das constatações de Xavier (2006) e de Antas (2019) sobre a invisibilidade e o preconceito que cercam essa dança no contexto brasileiro.

Dando sequência à mesma questão, acrescentamos: “Houve alguma mudança na forma de você pensar a dança do ventre após a aula?”. A essa pergunta, algumas respostas nos parecem promissoras:

Um pensamento meu que mudou após assistir a aula foi em relação ao acesso às aulas, achava que eram mais difíceis de se encontrar. Meu pensamento em relação a dança nunca foi um pensamento de preconceito ou de sexualização do corpo

feminino, sempre tive a dança muito presente na minha vida, então a minha concepção a respeito dessa manifestação sempre foi de vislumbre” (P1¹⁰).

A resposta da estudante P1 se distancia da maioria das respostas, já que sua compreensão da dança, desde antes da aula, era de uma prática detentora de valor positivo. Sob outra ótica, a maioria das respostas ao questionário aponta principalmente para a mudança na percepção dos estudantes no que diz respeito ao estereótipo atribuído à dança do ventre: “A mudança foi desconstruir estereótipos e compreender a importância da dança na vida de muitas mulheres, que às vezes a procura como um movimento de cura pessoal” (P2); “Hoje consigo entender sobre a história da dança e ter o olhar da sua importância sobre determinada região. A pesquisa é fator de muita relevância sobre a história de determinadas regiões” (P3) e “Houve sim, não sabia que era uma dança que estava tão enraizada na cultura e que era dançada por todos, sem estar relacionado com o contexto sexual” (P4). Notamos, assim, que o trabalho com elementos históricos e práticas dessa dança nas aulas de História pode favorecer uma compreensão mais profunda e crítica dessa prática artística e cultural. Com isso, torna-se possível a compreensão do tempo histórico, tal como apontado por Bloch (2001, p. 55), ao afirmar: “O tempo da história... é o próprio plasma em que se engastam os fenômenos e como o lugar de sua inteligibilidade”.

É importante sublinhar que, embora tenha sido um momento pontual no âmbito de uma disciplina do curso de Pedagogia, as reflexões e experiências ensejadas parecem revelar um importante movimento de formação da consciência histórica (Rüsen, 2011) dos estudantes a respeito dessa prática, contribuindo, assim, em alguma medida, para o rompimento de estereótipos e preconceitos que cercam a dança do ventre, abrindo espaço para uma compreensão mais crítica e respeitosa dessa prática artística e cultural, conforme apontam Xavier (2006) e Antas (2019).

Os participantes apontaram também para a mudança na percepção acerca da dança do ventre como sinônimo de dança sexualizada na sociedade e também comentários a respeito da vestimenta usada: “Foi completamente diferente. Na aula em que tivemos a convidada não estava necessariamente com roupas curtas e não houve sexualização” (P5); “Minha concepção se alterou pois na minha cabeça era uma dança sensual, mas na verdade após a aula compreendi que é uma dança de histórias e força” (P6) e “Sim, houve uma mudança no meu pensamento, principalmente sobre a música e como a visão ocidental é bastante distorcida” (P7). As respostas desses estudantes dialogam diretamente com as conclusões de Xavier (2006) e de Antas (2019) sobre a desconstrução da visão estereotipada da dança do ventre como puramente sensual. As falas de P5, P6, e P7 demonstram a surpresa ao descobrirem que a dança do ventre transcende a sensualidade, revelando uma riqueza de histórias e de força. Isso corrobora especificamente a argumentação de Xavier (2006) a respeito da necessidade de romper com a visão superficial da dança, frequentemente relegada a ambientes de entretenimento adulto.

¹⁰ Identificamos os estudantes, participantes do estudo, com a letra P e números subsequentes para cada respondente.

A resposta de P8 indica pistas eloquentes para pensarmos como seus conhecimentos prévios precisam ser mobilizados para a elaboração dos conceitos históricos:

Já tinha uma visão diferente do senso comum por já ter tido contato através de leituras. Não. Não havia muito conhecimento sobre a cultura e a história em si, minha visão era extremamente diferente (aquela sexualização conversada em sala) e creio ter mudado muito (P8).

A perspectiva apontada por P8, que já possuía conhecimento prévio sobre a dança através de leituras, reforça a importância da pesquisa e da educação para a desconstrução de estereótipos. O contato com a história e a cultura da dança do ventre, como defendido por Xavier (2006) e por Antas (2019), permite uma compreensão mais profunda e crítica, rompendo com a "sexualização conversada em sala" que P8 menciona. Análoga e adicionalmente, P9 aponta elementos para um aprofundamento da temática, mencionando movimentos e instrumentos musicais atinentes a essa prática

Houve algumas mudanças no meu pensamento sobre a dança do ventre, tais como, perceber que a dança não se limita apenas a sensualidade, que há um estudo anterior ao dançar, para relacionar o corpo e seus movimentos com o ritmo e instrumentos da musical (P9).

A mudança de concepção relatada pelos estudantes destaca o poder da experiência prática e do contato direto com a arte para desafiar preconceitos e ampliar a percepção da dança do ventre. As respostas demonstram que a imersão na dança, mesmo que breve, possibilitou a quebra de expectativas, como a surpresa em relação à ausência de sexualização citada por P5, demonstrando a força do estereótipo da dança como algo exclusivamente sensual; o reconhecimento da complexidade da dança, com a percepção da dança como "histórias e força" (P6), o que aponta para a compreensão da riqueza cultural e da força expressiva da dança do ventre; a valorização da história e da cultura, por exemplo, na fala de P8, que reforça a importância do conhecimento aprofundado para uma visão mais completa e crítica da dança.

Assim, em consonância com as reflexões de Xavier (2006) e de Antas (2019), as respostas dos estudantes demonstram que a superação da visão estereotipada da dança do ventre se dá através do contato direto com a arte, por meio de um trabalho pedagógico sobre a dança, como a sinalizada em aula, que contribuem para a desconstrução dos discursos preconceituosos que a cercam, permitindo analisar o contexto histórico para compreender a complexidade dos eventos e superar visões superficiais (Bloch, 2001).

Ainda sobre essa questão, observamos não apenas sobre a dança do ventre, mas também a respeito de outras danças:

Passei a olhar não só a dança do ventre, mas também todas as danças com "outros olhos". Na dança se vê a expressão cultural de um povo ou de uma cultura que pode às vezes ser transformada perdendo sua essência e intencionalidade. A dança do ventre por exemplo parece ter tido a imagem deturpada por estereótipos europeus. Com isso, precisa-se explorar sua real essência nos dias de hoje desvelando sua verdadeira história" (P10).

Os estudos de Rüsen (2011; 1996) nos permitem problematizar as respostas dos estudantes ao refletirem acerca da vivência que tiveram e de tudo o que foi desconstruído e ressignificado gradativamente após essa experiência:

História como experiência não se situa fora de nós mesmos. Experiência histórica não é apenas dada previamente nos vestígios do passado com que os historiadores lidam, sob a forma de fontes. História é dada previamente também em nós, e mesmo mais, na medida em que nós próprios somos resultados de desenvolvimentos temporais de longa duração. Antes de pensarmos em história, e antes de a rememorarmos, já somos história. Antes de pensarmos no passado como passado e esta é uma condição necessária do construto cultural histórico como elemento de orientação cultural, o passado é presente. Nessa presença do passado, intersubjetividade e objetividade, no sentido da experiência, são a mesma coisa (Rüsen, 1996, p. 100).

Ademais, as respostas dos estudantes (P6, P7, P8 e P9) ilustram a construção da consciência histórica. Como para Rüsen (2011) a consciência histórica é a forma como os indivíduos compreendem e interpretam o passado, conectando-o com o presente e projetando-o para o futuro, as respostas demonstram a transformação na percepção da dança do ventre a partir da experiência da aula e do contato com diferentes perspectivas sobre a dança. A temporalidade, elemento chave na história, também se manifesta nas respostas. Os estudantes reconhecem a existência de uma história por trás da dança do ventre, que transcende a mera sensualidade. P8, por exemplo, menciona que a leitura prévia já lhe oferecia uma visão diferente do senso comum, mas que a experiência vivenciada na aula aprofundou sua compreensão da historicidade da dança.

Outro ponto importante é a pluralidade das experiências históricas evidenciada na diversidade de respostas. Cada estudante teve sua própria interpretação da aula, demonstrando a subjetividade inerente ao processo de construção da consciência histórica. P6 e P7 destacam a força e a narrativa presentes na dança, expandindo a compreensão para além da sensualidade; P8 enfatiza a desconstrução da visão estereotipada e sexualizada da dança, a partir do contato com a cultura e a história e P9 reconhece a complexidade da dança do ventre, que envolve estudo, ritmo, musicalidade e expressão corporal.

A transformação na consciência histórica dos estudantes reflete a importância do contato com diferentes fontes e perspectivas, como defendido por Bloch (2001). A experiência da aula, com a presença de uma convidada e a oportunidade de vivenciar a dança, proporcionou aos estudantes uma nova interpretação do passado, enriquecendo sua compreensão do presente. Cabe ressaltar nesse ponto uma pergunta de uma estudante do matutino feita ao final da demonstração do Balladi dançado pela professora convidada: “Você não se sente desconfortável com o fato das pessoas ficarem olhando para o seu quadril enquanto dança”? (P22)¹¹. Em resposta, a professora destacou que a superação do possível desconforto vem da compreensão do corpo como instrumento para a expressão de um tipo de comunicação, portanto, a superação da visão ofuscada da dança do ventre, limitada à

¹¹ Identificamos a estudante pela descrição P22 pelo fato dela não ter respondido ao questionário aplicado.

sensualidade, demonstra a importância da reflexão crítica e do estudo histórico para a construção de uma consciência histórica mais completa e abrangente.

Ao interrogarmos os estudantes a respeito da possibilidade de trabalhar a dança do ventre nas aulas de história dos anos iniciais do ensino fundamental e de como seria esse trabalho, obtivemos as respostas a seguir (quadro 2):

Quadro 2. Sistematização das respostas à questão sobre a possibilidade de trabalhar dança do ventre em aulas de história nos anos iniciais e o modo como isso pode ser feito

P1	Sim é possível, mas se for construído um bom plano com boas estratégias bem amarradas.
P2	Acredito que sim, mas que o tabu entre os pais e até mesmo as crianças seria inevitável. Poderia ser feito posteriormente uma pesquisa e exposição da história e origem da dança, e depois uma apresentação e aula.
P3	Sim, pode ser feito ensinando a cultura de um povo e trazendo a desmistificação e destruindo o preconceito.
P4	Sim, com certeza!!! Pode ser feito de diferentes formas, como por exemplo, fazer a confecção de lenços característicos da dança do ventre.
P5	A dança contribui para o processo de ensino-aprendizagem e promoção da saúde e bem-estar, priorizando o lado lúdico e a exploração do mundo por si própria, permitindo às crianças uma conexão integrada de corpo e mente.
P6	Sim, na dança se vê a expressão cultural de um povo ou de uma cultura que pode às vezes ser transformada perdendo sua essência e intencionalidade. A dança do ventre por exemplo parece ter tido a imagem deturpada por estereótipos europeus. Com isso, precisa-se explorar sua real essência nos dias de hoje desvelando sua verdadeira história. Assim, os alunos poderão perceber a importância de se buscar na história não somente as narrativas hegemônicas, mas buscar ouvir a voz daqueles que não puderam falar.
P7	Sim. Mostrando para as crianças as diversidades existentes no mundo, sobre a história dos povos, enfim. Mostrar o mundo para eles através da cultura dos povos.
P8	Sim, através da história do país de origem da dança, da sua tradição e cultura.
P9	Sim. Acredito que a dança, nesse contexto, abre um amplo leque de possibilidades, pois além de abordar a compreensão de novas linguagens, o aprendizado se faz interessante por proporcionar alegria em aprender.
P10	sim!! acredito que de forma parecida com a dinâmica que fizemos no final dessa aula, de fingirmos que estávamos nesse contexto histórico para eles entenderem como funcionava.
P11	Sim. trabalhando primeiro seu contexto histórico, mostrando como foi a origem da dança e seus simbolismos, a música e por fim aos poucos mostrar para os alunos como uma dança é subjugada como sensual, coisa que não é.
P12	Sim. acho possível trabalhar a dança do ventre nos anos iniciais, de início apresentaria a origem da dança, de onde ela surgiu, se existe algum "porque" da dança, os povos que dançavam e ainda dançam, os materiais midiáticos que apresentam a dança, falaria sobre os estereótipos que a mesma carrega.
P13	Sim, é possível incorporar a dança do ventre nas aulas de história para os anos iniciais, mas com sensibilidade cultural e pedagógica. Ao incorporar a dança do ventre nas aulas de história, é essencial abordar o tema com respeito, compreensão e sensibilidade cultural, garantindo que os alunos apreciem a diversidade cultural e reconheçam a importância histórica dessa forma de expressão artística.

Fonte: elaborado pelas autoras com base no questionário (2024).

Ao articularmos as respostas apresentadas aos conceitos de consciência histórica, temporalidade e pluralidade de experiências históricas, encontramos nas respostas dos estudantes P2, P6, P11 e P12 relações com a temporalidade histórica. A dança, como expresso por P6, revela a "expressão cultural de um povo", elemento fundamental para a compreensão da temporalidade e da pluralidade das experiências históricas.

Bloch (2001, p. 55) defende a história como um "[...] conhecimento dos homens no tempo". A dança, nesse contexto, torna-se um vestígio da cultura de um povo, permitindo aos educandos, como mencionado por P6, "[...] perceber a importância de se buscar na história não somente as narrativas hegemônicas, mas buscar ouvir a voz daqueles que não puderam falar".

A ênfase na origem da dança, presente nas falas de P11 e P12, corrobora a ideia de Bloch (2011) de que o estudo do passado, principalmente de suas origens, é crucial para a compreensão do presente. Ao apresentar aos estudantes a gênese da dança do ventre, desmistificando estereótipos e explorando seus simbolismos, o ensino de História se torna um meio de combater a "mania do julgamento" e promover a compreensão de diferentes culturas ao longo do tempo.

A sugestão de P2 de realizar uma "[...] pesquisa e exposição da história e origem da dança" demonstra a importância da construção do conhecimento histórico pelos próprios alunos, incentivando a análise crítica de fontes e o desenvolvimento da consciência da temporalidade. A posterior "apresentação e aula" complementam o processo, estimulando a comunicação e o debate sobre as diferentes perspectivas históricas.

As falas dos participantes P5, P7, P9 e P13 acerca da dança do ventre no ensino de História demonstram a importância da consciência histórica para a construção de um aprendizado significativo e prazeroso, como proposto por Rüsen (2011) e Bloch (2001). A dança, nesse contexto, transcende o mero aspecto físico, tornando-se, como coloca P5, um meio de conectar corpo e mente de forma integrada, enquanto explora o mundo de maneira lúdica.

P7 complementa essa ideia ao afirmar que a dança expõe as crianças às "diversidades existentes no mundo" e à "história dos povos", elementos cruciais para a compreensão da pluralidade das experiências históricas, como defendido por Rüsen (2011). P9 reforça a importância da dança como "linguagem", cuja aprendizagem se torna "interessante" por proporcionar "alegria em aprender", aspectos que convergem com a defesa de Bloch (2001) da história como um saber que "distrain" e ao mesmo tempo instiga a busca por conhecimento.

Isso ficou bastante perceptível em dois momentos da aula. No início, quando a professora convidou a turma para um momento de alongamento, com uma música árabe, e os estudantes foram convidados a ficar em círculo e sentir a música e o corpo, a partir de movimentos específicos da dança do ventre, como *shimie*, oitos pequenos, médios e grandes, serpentes com as mãos e básico egípcio (Imagem 2):

Imagem 2. Registro da aula do noturno



Fonte: arquivo professora regente (2023).

O outro momento em que notamos um trabalho mais específico a respeito da pluralidade de experiências históricas foi ao final da aula, em uma encenação de situação cotidiana de uma família egípcia, na qual a comemoração pela via da dança e dos instrumentos musicais fazem parte do dia a dia, como a celebração, por exemplo, da venda de um tapete ou a conquista de algum feito comum à vida das pessoas, como emprego, aprovação em provas e concursos.

Assim, para além da dança, em si, os estudantes tiveram contato com elementos da vida cotidiana de povos onde essa dança é praticada. Contudo, a fala de P13, ao defender a abordagem da dança do ventre "com respeito, compreensão e sensibilidade cultural", ecoa a crítica de Bloch (2001) à "mania do julgamento" presente em muitos historiadores. Para Bloch (2001), o historiador deve buscar "compreender" as diferentes culturas e não "julgar" a partir de valores anacrônicos. A "importância histórica" da dança do ventre, como mencionada por P13, reforça a concepção de Bloch (2001) da história como um "conhecimento dos homens no tempo", onde cada manifestação cultural contribui para a compreensão do passado e do presente. A dança, nesse contexto, torna-se um vestígio da cultura de um povo, revelando as transformações e as intencionalidades ao longo do tempo, como aponta P6.

Entender a "essência" da dança do ventre, desvendando sua "verdadeira história", implica romper com as "narrativas hegemônicas", muitas vezes permeadas por "estereótipos europeus" [P6]. Esse processo, como defendido por Bloch, exige que o historiador vá além dos relatos tradicionais, buscando "ouvir a voz daqueles que não puderam falar" [P6]. A análise de fontes diversas, como "escritos aparentemente mais insípidos e as instituições aparentemente mais desligadas daqueles que as criaram", permite reconstruir a história de forma mais completa e crítica.

As falas de P11, P12 e P13 reforçam a importância de se trabalhar a dança do ventre nos anos iniciais a partir da perspectiva da pluralidade das experiências históricas, como proposto por Rüsen (2011). Ao contextualizar historicamente a dança, explorando sua origem, simbolismos, música e a influência de estereótipos, como sugerido por P11 e P12, os educandos são levados a compreender a diversidade de perspectivas e interpretações que moldaram a percepção da dança ao longo do tempo.

P13 destaca a necessidade de abordar o tema com "sensibilidade cultural e pedagógica", garantindo que os alunos "apreciem a diversidade cultural e reconheçam a importância histórica" da dança do ventre. Para Bloch (2001), compreender o passado exige abandonar julgamentos anacrônicos e buscar a "verdade" histórica através da análise crítica de fontes e da compreensão do contexto em que os acontecimentos se inserem.

Portanto, a inclusão da dança do ventre nos anos iniciais, sob a ótica de Rüsen (2011) e Bloch (2001), em diálogo com os estudos de Xavier (2006) e Antas (2019), torna-se um instrumento valioso para o desenvolvimento da consciência histórica, da compreensão da temporalidade e da pluralidade das experiências históricas, promovendo a empatia, o respeito à diversidade cultural e o senso crítico nos estudantes.

Conclusões

[...] acredito que de forma parecida com a dinâmica que fizemos no final dessa aula, de fingirmos que estávamos nesse contexto histórico para eles entenderem como funcionava (P10).

Com o comentário de um dos participantes do estudo sobre as possibilidades de se trabalhar a dança do ventre no ensino de história, iniciamos as palavras finais deste artigo, pois entendemos que, embora tenha se constituído em um momento pontual na formação dos licenciandos em Pedagogia, mostrou-se como um momento profícuo de experiência e de reflexão sobre as possibilidades de se trabalhar essa dança com as crianças em sala de aula.

Ao investigar as potencialidades da inclusão da dança do ventre no ensino de história, baseamo-nos no pensamento de Rüsen (2011) e Bloch (2001) sobre consciência histórica, temporalidade e pluralidade das experiências históricas. A experiência realizada em duas turmas do curso de Pedagogia revelou que a inclusão da dança do ventre nas aulas de história contribuiu significativamente para o desenvolvimento da consciência histórica dos estudantes, ampliando a compreensão da temporalidade e da pluralidade das experiências históricas. Os estudantes demonstraram uma mudança de percepção em relação à dança do ventre, desconstruindo estereótipos e passando a enxergá-la como uma manifestação artística rica em história e simbolismo.

As aulas temáticas sobre a dança do ventre permitiram despertar a curiosidade, a empatia, o respeito à diversidade cultural e o senso crítico nos estudantes. A partir do contato

com diferentes perspectivas sobre a dança, os licenciandos puderam compreender a influência de fatores históricos, sociais e culturais na sua formação, bem como a influência do orientalismo na sua representação.

Os resultados da experiência corroboram os estudos de Xavier (2006) e Antas (2019), que apontam para a importância de se abordar a dança do ventre de forma contextualizada, crítica e sensível à diversidade cultural, desconstruindo estereótipos e visões hegemônicas. Concluímos, assim, que a dança do ventre, quando trabalhada de forma pedagógica, torna-se um instrumento valioso para o ensino de História nos anos iniciais. A experiência demonstrou que a dança pode ser uma ferramenta importante para o desenvolvimento da consciência histórica, a compreensão da temporalidade, o respeito à diversidade cultural e a formação de cidadãos críticos e reflexivos.

Como possibilidades ainda não exploradas neste artigo, mas que podem render frutos promissores, apontamos questões relacionadas ao tabu e ao preconceito que a dança do ventre ainda enfrenta na sociedade, especialmente em relação ao trabalho com crianças; a participação dos alunos homens nas aulas de dança do ventre e a discussão sobre as diferentes modalidades de dança do ventre e suas origens, contextualizando historicamente cada estilo e explorando suas características específicas.

Referências

ANTAS, Larissa Zanetti. **Deusa delicada ou fofoqueira desequilibrada?** Uma análise discursiva das identidades femininas em textos sobre a Dança do Ventre. 2019. 241f Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) Faculdade de Letras Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2019.

AZEVEDO, Crislane Barbosa. Planejamento docente na aula de história: princípios e procedimentos teórico-metodológicos. In: **Revista Metáfora Educacional**. Versão on-line, n. 14 (jan. jun. 2013), Feira de Santana - BA (Brasil), jun./2013. p. 3-28. Disponível em: <<http://www.valdeci.bio.br/revista.html>>. Acesso em: 4 dez. 2024.

ABUD, Kátia. Currículos de história e políticas públicas: os programas de História do Brasil na escola secundária. In: BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes (Org.). **O saber histórico na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2008. p. 28-41.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Propostas curriculares de História: continuidades e transformações. In: BARRETO, Elba Siqueira de Sá. **Os currículos do ensino fundamental para as escolas brasileiras**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2000, p. 127-162.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de história**: fundamentos e métodos. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

BITTENCOURT, Circe Fernandes. Reflexões sobre o ensino de História. **Estudos avançados**, v. 32, n. 93, p. 127-149, 2018.

BLOCH, Marc. **Apologia da história ou o ofício do historiador**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

CERRI, Luis Fernando. Um lugar na história para a didática da história. **História & Ensino**, Londrina, v. 23, n. 1, p. 11-30, jan./jun. 2017.

COSTA, Marli Lopes; CASTRO, Ricardo Vieiralves. Patrimônio imaterial natural: preservando memórias ou construindo histórias? **Estudos de Psicologia**, v. 12, n. 3, 2008, p. 125-131.

FONSECA, Selva Guimarães Fonseca. **Didática e prática do ensino de história: Experiências, reflexões e aprendizados**. Campinas-SP: Papirus, 2003.

FONSECA, Thaís Nívea de Lima. **História & ensino de história**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

MARTINS, José Clerton de Oliveira. Patrimônio cultural: sujeito, memória e sentido para o lugar. In: PINHEIRO, Adson Rodrigo S. (Org). **Cadernos do patrimônio cultural: educação patrimonial**. Fortaleza: Secultfor: Iphan, 2015. p. 49-60.

AUTORA 1. **Plano de aula: Ensino de História e dança do ventre**. Departamento de Educação, Política e Sociedade/CE/UFES: Vitória, 2023.

RÜSEN, Jörn. Narratividade e objetividade nas ciências históricas. **Textos de História**, v. 4, n. 1, 1996, p. 75-102.

RÜSEN, Jörn. O aprendizado histórico. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora M. Santos; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de Rezende (Org.). **Jörn Rüsen e o ensino de história**. Curitiba: Ed. UFPR, 2011. p. 41-50.

RÜSEN, Jörn. O livro didático ideal. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora M. Santos; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de Rezende (Org.). **Jörn Rüsen e o ensino de história**. Curitiba: Ed. UFPR, 2011. p. 109-128.

SILVA, Gabriel Gomes de Souza, *et al.* As contribuições da dança (do ventre) no ensino-aprendizagem para crianças: uma óptica neurocientífica. **Revista Educação Pública**, v. 20, n. 4, 28 de janeiro de 2020. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/20/4/as-contribuicoes-da-danca-do-ventre-no-ensino-aprendizagem-para-criancas-uma-optica-neurocientifica>. Acesso em: 30 dez. 2024.

SIMAN, Lana Mara de Castro. A temporalidade histórica como categoria central do pensamento histórico: desafios para o ensino e a aprendizagem. In: ROSSI, Vera Lúcia Sabongi de; ZAMBONI, Ernesta. **Quanto tempo o tempo tem!**. São Paulo: Alínea, 2003. p. 109-143.

XAVIER, Cínthia Nepomuceno. **5, 6, 7, 8... do oito ao infinito: por uma dança sem ventre, performática, híbrida, impertinente**. 2006. Dissertação (Mestrado em Artes) – Universidade de Brasília, Brasília, 2006.