

DANÇA COMO ÁREA DO CONHECIMENTO – PERSPECTIVAS EPISTEMOLÓGICAS, METODOLÓGICAS E CURRICULARES

Dançando com bebês a partir de um olhar Labaniano

Adriana Vilchez Magrini Liza (FAV)

Dança como Área de Conhecimento: Perspectivas Epistemológicas, Metodológicas e Curriculares

Resumo: Este artigo relata a pesquisa de uma proposta metodológica, que aborda o tema “dança com bebês, procurando responder à questão, nascida na elaboração do planejamento das aulas: Como seria uma aula de dança com bebês a partir do olhar Labaniano? O objetivo foi explorar corpo/espço na dança com bebês considerando a relação com pessoas e objetos (Abordagem Pikler), tendo como conteúdo as dinâmicas do movimento e ações corporais (Esforços de Laban). A pesquisa tem como referência metodológica Liza (2019) e o projeto de Dança Criativa nela sistematizado. Os objetos (Abordagem Pikler) colaboram para explorar os conceitos da dança (Sistema Laban/ Bartenieff). Os bebês são incentivados a movimentar-se no chão para que possam se deslocar, através dos padrões iniciais de movimento, construindo assim uma base sólida em seus primeiros anos de vida. Além da ludicidade, explora conceitos de movimento dançando no colo e cria relações afetivas entre os pares. O artigo preocupa-se em compartilhar uma proposta metodológica de dança com bebês, dança, como linguagem, além de movimentos de psicomotricidades: uma dança embalada de sentidos, entrelaçada por vínculos e percebida por afetos. No trabalho desenvolvido durante a pesquisa, em 2019, procurou-se utilizar a Abordagem Pikler e o Sistema Laban, dividindo cada aula em dois momentos, a fim de contemplar cada uma dessas teorias. Destaco a relevância deste trabalho em abrir possibilidades para o educador de dança ampliar sua trajetória por espaços ainda não muito percorrido, dentro do mundo complexo e pouco conhecido dos bebês e esclarecer que a proposta metodológica ainda continua em processo de pesquisa.

Palavras-chave: DANÇA CRIATIVA. BEBÊS. OBJETOS DESESTRUTURADOS. ABORDAGEM PIKLER. RUDOLF LABAN.

Abstract: This article reports the research of a methodological proposal, which addresses the theme “dance with babies, seeking to answer the question, born in the elaboration of the lesson plan: What would a dance class with babies look like from the Labanian perspective? The objective was to explore body/space in dance with babies considering the relationship with people and objects (Pikler Approach), having as content the dynamics of movement and bodily actions (Laban's Efforts). The research has as methodological reference Liza's Master's Dissertation (2019) and the Creative Dance project systematized in it. Objects (Pikler Approach) collaborate to explore dance concepts (Laban System/Bartenieff). Babies are encouraged to move around on the floor so they can move through early movement patterns, thus building a solid foundation in their early years of life. In addition to playfulness, it explores concepts of movement and creates affective relationships between peers. The article is concerned with sharing a methodological proposal of dance with babies, dance as a language, as well as psychomotricity movements: a dance packed with senses, intertwined by bonds and perceived by affections. In the work developed during the

research, in 2019, we tried to use the Pikler Approach and the Laban System, dividing each class into two moments, in order to contemplate each of these theories. I highlight the relevance of this work in opening up possibilities for the dance educator to expand their trajectory through spaces that have not yet been covered, within the complex and little-known world of babies and to say that the methodological proposal is still in the research process.

Keywords: DANCE WITH BABIES. UNSTRUCTURED OBJECTS. PIKLER APPROACH. RUDOLF LABAN.

1 Introdução

Esta pesquisa iniciou-se durante o projeto de Dança Criativa que acontecia dentro de algumas escolas particulares da cidade de São Paulo para crianças da Educação Infantil (de 1 ano e 6 meses a 5 anos), mas o convite estendeu-se também para os bebês do berçário (4 meses a 1 ano e 6 meses). O problema surgiu na elaboração do planejamento das aulas para os bebês e me deparei com algumas questões: Como seria uma aula de dança com bebês a partir do olhar Labaniano? O olhar Labaniano é referência do projeto de Dança Criativa com as crianças, mas a proposta desafiadora era: como trazer esta referência para a dança com os bebês? Neste mesmo ano de 2018, iniciei a pós-graduação em Sistema Laban/Bartenieff, na Faculdade Angel Vianna, onde ampliei meus suportes teóricos para que a proposta da pesquisa metodológica de dançar com os bebês nascesse com a prática e com o olhar Labaniano das experiências estéticas. O projeto de Dança Criativa com as crianças foi sistematizado a partir da minha dissertação de mestrado (LIZA, 2019) durante as aulas oferecidas nas escolas e instituições aprofundando a prática da pesquisa com a teoria, através de relatos das experiências metodológicas. Mas, agora como vivenciar esta experiência prática e teórica para dançar com os bebês? Como se dança com bebês? Existe uma metodologia de ensino?

Estas questões dos saberes e buscas me levaram a pensar nas palavras de Paulo Freire (1992), quando ele menciona que ensinar não é uma transferência de conhecimento, mas é uma construção feita pelos educandos:

Não há como não repetir que ensinar não é a pura transferência mecânica do perfil do conteúdo que o professor faz ao aluno, passivo e dócil. Não há também como não repetir que partir do saber que os educandos tenham não significa ficar girando em torno deste saber. Partir significa pôr-se a caminho, ir-se, deslocar-se de um ponto a outro e não ficar, permanecer.

Jamais disse, como às vezes sugerem ou dizem que eu disse, que deveríamos girar embevecidos, em torno do saber dos educandos, como a mariposa em volta da luz. (FREIRE, 1992, p.37).

Diante deste pensar de Paulo Freire, questiono ainda mais sobre como partir do saber que os educandos (bebês) tenham e deslocar-me para esta busca, transformar padrões, encontrar meios, pontes para que o planejamento e a dança aconteçam com os bebês? Foi então que iniciei um processo de busca de informações sobre dança e bebês. Durante a pesquisa encontrei poucas referências sobre o tema dança relacionado a bebês. Encontrei alguns grupos que dançam **para** os bebês e não **com** eles, encontrei também oficinas que trazem a psicomotricidade como o principal objetivo da aula. O objetivo geral desta pesquisa é explorar corpo/espço na dança com bebês, considerando a relação com pessoas e objetos que existem dentro do berçário, tendo como conteúdo as dinâmicas do movimento (Esforços de Laban) e ações corporais. Um dos objetivos específicos é de compartilhar a proposta metodológica da dança com bebês, a fim de colaborar com educadores da dança, da educação e de áreas afins, que atuam no berçário e que, assim como eu, buscam cada vez mais informação, conhecimento para aprimorarem seus trabalhos e conseguirem compreender cada vez mais a linguagem dos bebês. O outro objetivo é relatar a importância e o encantamento de dançar com bebês, dentro do Sistema de Movimento Laban/Bartenieff, cuidadosamente (re)organizado para eles. A partir daí, iniciamos um processo de pesquisa teórico-prático e dançante com os próprios bebês das escolas, pois o projeto “Dançando com bebês” se estendeu para duas escolas particulares de educação infantil da cidade de São Paulo.

O desenvolvimento deste artigo está dividido em três partes. Na primeira delas apresento lembranças de duas mulheres que influenciaram esta pesquisa em meu trabalho de dança com bebês (minha avó e Sandra Benites). A outra parte contém as bases de referência que fundamentaram o planejamento das atividades a serem desenvolvidas com os bebês. A última trata de uma proposta metodologia de dança com os bebês, realizada por meio de oficinas e das aulas de dança nas escolas e por fim, as considerações finais.

2 Duas lembranças que me encantaram

Duas pessoas influenciaram, de certa forma, esta pesquisa. Ambas se ligam a esta pesquisa por trazerem lembranças culturais que me remeteram a modos de criar vínculos e formas de contato para dançar com bebês, como explicarei neste tópico, considerando, sobretudo, a importância de fazer as danças com eles no colo. Quem apresento em primeiro lugar é minha avó, que está relacionada à minha história na infância. A segunda pessoa é Sandra Benvites, uma mulher Guarani Nhandewa, que conheci em um Seminário no MASP e me apresentou sua cultura, mostrando aspectos que me levaram a uma reflexão sobre o trabalho com bebês. Essas duas mulheres me levaram a um resgate de memórias e isso me remeteu ao livro de Bonnie Bainbridge Cohen (2015), cujo título é *Sentir, perceber e agir*. Algumas lembranças sempre caminham com a gente e, quando menos se espera, elas aparecem em algum momento do dia ou da vida. Essas lembranças podem aparecer em algum lugar que passamos, podem se relacionar a algo que ouvimos (um som, um ruído), a um cheiro que sentimos ao acaso, ao gosto de coisa boa que nos surpreende, ou até a algum movimento que fazemos em nossa rotina do dia a dia. Em outras palavras, nossa memória afetiva pode ser ativada por nossos sentidos sensoriais. Como menciona Cohen (2015, p. 125), “Algumas pessoas podem sentir coisas pelos ossos, outras pessoas mais pelos músculos, algumas afirmam preferir os sentidos”. Conforme o tempo vai passando, algumas lembranças vão se apagando, mas a essência e o sentir permanecem como fragmentos na nossa memória e às vezes eles nos preenchem de instantes de saudade, alegria e sensações. O resgate das lembranças relacionadas à vivência dessas duas mulheres contribuiu para que eu planejasse as aulas de dança com bebês.

2.1 Entrelaçando a linha e aparecendo o crochê...

Minha avó materna era artista plástica e tinha muitos dons com as mãos, diziam que era a melhor “crocheteira” da cidade de Bragança, no interior de São Paulo. Ela ficava ali, em seu sofá, no qual só ela se sentava, crochecendo a linha com a agulha, segurando com as duas mãos. Em uma das mãos, segurava seu trabalho e, com a outra, a agulha de crochê. Era sempre uma pequena agulha, muitas vezes de metal, mas havia também, a de aço, a de marfim e a de madeira, todas tinham um gancho na ponta, em uma das extremidades. A linha era longa,

contínua e passava por trás de seu pescoço se entrelaçando pelo dedo indicador da mão esquerda, a mesma que segurava seu trabalho. Dessa forma os pontos eram laçados, trançados como uma corrente, criando uma coreografia em que corpo, dedos, mãos, olhos atentos, linha e agulha pareciam dançar.

Olhava atenta para seu crochê, em alguns momentos, pausava e contava os pontos, aproveitando cada onda criada com seus próprios dedos. Enquanto ela movia sua mão, parecia mover, também, sua alma. Eu ficava brincando ao seu lado com minhas bonecas, mas observando atenta seus movimentos com as mãos. Eu me deixava levar pelo ritmo repetitivo do crochê, parecia entrar em um verdadeiro estado meditativo. O emaranhado de fios emocionais dentro de mim se suavizava sem fazer nada, só observando essa coreografia dos dedos.

Ela conversava um pouco com quem estava por perto e logo voltava em silêncio e atenção para seu ponto alto, ponto baixo, trança e laçadas. Quase nunca parava seu trabalho, só interrompia seu crochê quando chegava alguma visita, especialmente quando acompanhada com um bebê.

Minha avó era “crianceira”, gostava muito de segurar os bebês no colo. Os bebês erguiam seus braços para ela e, sem se levantar do sofá, ela os colocava no colo e já começava a fazer um pequeno movimento de balançar o corpo. Seus movimentos corporais eram parecidos com os movimentos ritmados de seus dedos em seu crochê. Os movimentos eram espontâneos e aparentemente inconscientes para mim. As qualidades desses movimentos eram variadas, segurando com firmeza e suporte, focando diretamente nos olhos do bebê, ou então calmamente com muita leveza. Outras vezes me lembro de algumas ações corporais, como chacoalhar seu corpo sentada com o bebê (como se estivesse dando pequenos saltos sentada), torcer o tronco de um lado para o outro... sempre delicadamente, às vezes cantando alguma música e com essa sua maneira de se movimentar, ela se comunicava com os bebês. Tenho lembrança também, de quando minha avó fazia roupas de crochê para as minhas bonecas. Recordo-me também das minhas longas brincadeiras de boneca, em que eu as embalava da mesma forma que minha avó embalava os bebês que vinham visitá-la.

Enfim, estes relatos se relacionam a esta pesquisa, pois nosso assunto principal é a dança com bebês sob o olhar Labaniano. Ao analisar a experiência vivida da observação dos movimentos da minha avó com os bebês, pretendo trazer

no artigo, a ressignificação e a narrativa desse movimento inconsciente para o mover de dança consciente.

2.2 Fios que se unem...

Em fevereiro de 2020, durante um Seminário no MASP, conheci Sandra Benites, da etnia guarani da aldeia de Porto Lindo, no Mato Grosso do Sul, que se tornou uma das razões mais significativas para ampliar minha visão sobre dança com bebês. Sandra Benites é doutoranda em Antropologia Social pelo Museu Nacional da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e curadora adjunta de arte brasileira do Museu de Arte de São Paulo (MASP). Após a apresentação de sua pesquisa “O Corpo que Dança”, composta por algumas imagens potentes, que revelavam cenas do cotidiano na aldeia, das crianças pequenas dançando com os adultos no colo, notei uma semelhança entre seu trabalho e minha monografia.

Sandra Benites desenvolve uma pesquisa sobre a *djeroky* (dança) de *ywyra'idja* (dos guerreiros) e a dança de *tangara* (das mulheres), na perspectiva dos Guarani Nhandew. Entrei em contato com a pesquisadora para conhecer mais sobre seu trabalho e afunilar as semelhanças entre as pesquisas, buscando um entrelaçamento entre seus significados e essências. Durante nossas conversas pelo *Whatsapp*, realizadas nos dias 02, 11, 17 e 19 de março de 2020, Sandra gentilmente contou sobre a cultura e a dança dos Guarani, conhecimento milenar, baseando-se em sua vivência. Ela contou que os pais dançam com os filhos para se encantarem por eles, pois, como é dito em sua cultura, “as crianças, quando nascem, estranham o pai, por isso, os pais precisam fazer esse encantamento”. Os pais indígenas dançam com seus filhos, seja qual for a dança e este ato serve para que eles aprendam a segurar seu bebê, a se movimentar e a viver com seu ele no cotidiano. A pesquisadora também contou que quando o bebê chora, os pais dançam e cantam para acalmá-los. Segundo ela, “todo esse processo de encantamento e aprendizagem leva muito tempo” (assim como a relação do vínculo no berçário com os bebês). Sandra Benites muitas vezes trouxe como referência, em sua fala, os ensinamentos de sua avó materna (enquanto ela falava, vinha a lembrança da minha avó e seus crochês) e contou que a avó falava que “a dança era dos homens e o canto das mulheres”. Os homens quando dançam fazem movimentos mais vigorosos, firmes e as mulheres quando cantam lançam sua voz

suave, elas trazem o Leve para seus bebês, enquanto os homens trazem o Forte (qualidades de movimento do fator Peso). Ela faz uma observação entre a dança e o canto, comentando que a Arte proporciona a magia desta união.

A delicadeza de suas palavras me fez lembrar do “Encantamento” de Rubem Alves, na crônica “Como ensinar”, quando ele diz que:

Se fosse ensinar a uma criança a beleza da música, não começaria com partituras, notas e pautas. Ouviríamos juntos as melodias mais gostosas e lhe contaria sobre os instrumentos que fazem a música. Aí, encantada com a beleza da música, ela mesma me pediria que lhe ensinasse o mistério daquelas bolinhas pretas escritas sobre cinco linhas. Porque as bolinhas pretas e as cinco linhas são apenas ferramentas para a produção da beleza musical. A experiência da beleza tem de vir antes. (ALVES, 2008, p.103).

Parafraseando as palavras do escritor Rubem Alves, se eu fosse ensinar a beleza da dança a um bebê, começaria com um balanço no colo, junto com uma melodia gostosa e lhe contaria sobre os movimentos que nos fazem dançar. Aí, encantado com o movimento da dança junto ao meu corpo, ele mesmo me pediria colo, estendendo seus braços para essa dança. Entrelaço minhas palavras, trocadas com os dizeres do autor, com as lembranças deste capítulo, tanto as relacionadas a quando minha avó segurava bebês no colo e os embalava com qualidades diferentes de movimento, quanto às relacionadas com o relato da vivência cultural de Sandra Benites.

3 Bases, apoios e fundamentos

Esta parte apresenta as bases e referências que fundamentaram a pesquisa metodológica de dança com bebês. Para o planejamento das aulas, busquei referência metodológica na dança educativa referenciada pelos estudos de Rudolf Laban que originou o projeto Dança Criativa para criança, que venho investigando já há algum tempo, desde o Mestrado (LIZA, 2019).

Marques (2012, p.81) afirma que a dança criativa é muito conhecida e amplamente estudada em países do mundo como nos Estados Unidos e na Europa e “acredita que esta nomenclatura tenha surgido em oposição àquela dança, ou aula de dança na qual o aluno deve aprender movimentos codificados e rígidos, sem interferência pessoal”, enquanto na dança criativa “o aluno tem oportunidades de experimentar, explorar, expandir, representar e colocar seu eu” durante as aulas. Como referência do planejamento das aulas para os bebês, trago também neste

tópico a pesquisa do objetivo geral do corpo/espço na dança com bebês, considerando a relação com as pessoas e objetos que existem dentro do berçário, tendo como conteúdo as dinâmicas do movimento (Esforços de Laban) e ações corporais. Além das referências citadas á cima, também busquei orientação nos estudos da Abordagem Pikler e na BNCC, Base Nacional Comum Curricular.

3.1 Padrões de movimento – o corpo em movimento

O processo de investigação prático-teórico aborda as diferentes áreas do desenvolvimento do bebê. Podemos verificar que este aprende através da ação, captando o mundo, seu espaço, seu corpo e os objetos pelos sentidos.

Por sua vez, o pesquisador Rudolf von Laban (Hungria 1879, Inglaterra 1958), durante as primeiras décadas do século XX, através da observação e investigação de um processo prático-teórico, desenvolveu uma linguagem apropriada ao movimento. Esta linguagem, teve influência da cultura e da forma de movimento de vários povos. Além disso, o Sistema Laban, isto é a linguagem do movimento investigada por Laban, foi influenciado pelas artes marciais, pelas danças folclóricas, pelas danças africanas e indígenas (FERNANDES, 2006).

Iringard Bartenieff (1900-1982)¹, que foi discípula de Laban, aprimorou a linguagem e incluiu ao Sistema Laban, sua técnica corporal, baseada por dez princípios básicos, que passam pela respiração e se reverberam para a relação com o Espaço. Fernandes (2006, p.56) acrescenta que, além de explorar a prática dos conceitos e dos exercícios, podemos também compreender os princípios de movimento de Bartenieff, “pela observação dos mesmos em animais, crianças brincando e bebês aprendendo a se locomover”. Durante seus primeiros anos de vida o bebê, “move-se de forma gradualmente mais complexa”, aprende a organizar seus padrões motores estabelecendo estrutura em seu sistema neuromuscular. Esta fase do bebê, além de ser extremamente importante é também muito rápida, eles passam da posição de repouso com pouca mobilidade para a habilidade de se deslocar rastejando, utilizando seus apoios, sentando, escalando, subindo, engatinhando até conseguir andar. Segundo a autora, o aprendizado do mover do bebê, isto é, a organização dos seus padrões motores, acontece de “maneira

¹Iringard Bartenieff fundadora do Laban/ Bartenieff Institute of Movement Studies de Nova York, e que desenvolveu os Fundamentos Corporais Bartenieff, que foram incluídos no Sistema Laban/Bartenieff, com a formação teórico-prática.

espiralada e não linear”, pois ele sempre retorna ao anterior, mas modificado com suas novas conquistas.

Para Bartenieff, “o termo Padrões Neurológicos Básicos (PNB) implica na modificação simultânea dos sistemas nervosos e muscular rumo á complexidade” que são reconhecidos como: respiração celular, irradiação central, espinhal, homólogo, homolateral, contralateral. Pensando nas primeiras semanas de vida do bebê e na respiração celular dos PNB, lembramos que o bebê, move-se a partir de um umbigo, um movimento de expansão e contração, enchimento e esvaziamento, irradiando para todas as extremidades de seu corpo, mãos, pés e cabeça, como a organização de uma estrela-do-mar. Para enriquecer a compreensão dos padrões básicos, a pesquisadora Bonnie Bainbridge Cohen (2015, p. 179) que foi discípula de Bartenieff, nos conta em seu livro que a importância de trabalhar com bebês, durante seu primeiro ano, “ajuda a formar uma linha de base mais ampla, oferecendo mais escolhas não somente na forma de ver eventos ou problemas, mas na maneira de agir; isso proporciona mais multiplicidade de direção”. A autora explica ainda que:

É aí que a relação do processo perceptual (como nós vemos) e do processo motor (como nos movimentamos ou agimos no mundo) é estabelecida. Essa é a linha de base de como você processará a atividade, seja recebendo ou expressando, durante sua vida. (COHEN, 2015, p.179)

Ela comenta sobre a importância de ter uma ampla linha de base, pois à medida que o ser humano vai envelhecendo, os padrões de desenvolvimento do movimento e também os padrões perceptuais-motores vão se limitando e por sua vez, aqueles padrões que não foram oferecidos não vão ser utilizados em sua vida cotidiana, nem para o pensamento nem para suas ações. Aqui, faço um recorte da fala da autora para trazer a relevância de proporcionar aos bebês a experiência da dança no colo. Todos os padrões são potenciais dentro de nós, mas precisam ser acionados para se tornarem acessíveis. Se não forem acionados, serão adormecidos naturalmente. Ao trabalhar com a linha de base e com esses padrões de movimento com o bebê durante seu desenvolvimento, podemos contribuir organicamente com suas ações (COHEN, 2015).

Pensando na importância dos padrões de base dos bebês, relaciono-os ao objetivo da proposta do planejamento e a relevância desta pesquisa. Acredito assim, na importância de explorar o corpo/espaco a relação com as pessoas e

objetos que existem dentro do berçário, tendo como conteúdo as dinâmicas do movimento (Esforços de Laban) e ações corporais. Para essas ações acontecerem é sugerido que um momento da aula dos bebês seja no colo, como trarei no próximo tópico.

4 A caminho do vínculo afetivo

O primeiro passo para acontecer a aula de dança com os bebês é entrar no berçário, conhecer os bebês e o espaço que irá acontecer a aula. Os bebês não falam, portanto, eles se comunicam com a linguagem corporal, é muito importante a maneira que você entra no berçário ou a forma que o adulto fala com o bebê, pois eles “leem” nossos gestos, nossos movimentos corporais e os nossos sons. É importante relatar a abordagem que o professor entra no berçário, pois o bebê está atento a todo o movimento que está em sua volta. Alice de Paiva Macário comenta sobre essa relação e vínculo com seus cuidadores:

No primeiro ano de vida do bebê humano, a atividade guia está voltada para a comunicação, para o estabelecimento de relações e para a criação de vínculos com seus cuidadores e com seus pares. Essa atividade garante não só a sobrevivência dos bebês, mas também sua inserção no amplo cotidiano de relações que eles terão ao longo da sua vida. Ela sustentará suas necessidades biológicas e culturais, garantindo que o bebê estabeleça e faça parte de sua cultura. (MACÁRIO, 2017, p.68).

O movimento do professor berçarista, de se deslocar até a porta e receber o professor visitante é uma ação muito importante, pois contribui para o início da construção de uma parceria coletiva, de uma relação de confiança e vínculo afetivo entre o bebê e o professor de dança.

O vínculo é mais um passo relevante a ser citado no trabalho de dança com os bebês, o professor precisa conhecer, identificar todos os bebês pelo nome. Ao entrar no berçário e cumprimentá-los, olhando em seus olhos, de preferência deve se abaixar para realizar essa ação.

Para que realmente o vínculo ocorra, é necessário que as atitudes e as palavras do professor correspondam aos seus sentimentos. A linguagem é um meio de comunicação, portanto, não se limita apenas às palavras, mas inclui também gestos, movimento e o corpo. Esta conquista relacionada ao vínculo afetivo entre bebê e professor é progredida conforme o tempo das aulas, é uma relação entre tempo/espaço. O bebê aprende através da observação, das ações de movimento,

da brincadeira, sensações, percepções e do afeto. Ele ama e se apaixona pelo mundo e pelas suas descobertas, vive imerso no ritmo da vida “coloca seu próprio corpo em ritmo o tempo todo e é surpreendido pelo espaço como mais do que apenas os estágios de sua vida” (GONZALES, 2015, n.p).

A dança com os bebês, inicia-se no chão, com a entrada do professor e a preparação do espaço, como foi mencionado anteriormente. Para além de exercício de psicomotricidade ou físico, o chão do berçário, pode se tornar um lugar sensível e poético, pois o professor pode pensar em uma educação sensível, em que ele se sinta um “provocador de afetos, que pode realizar experiências” (CUNHA; CARVALHO, 2017, p.137). Nossa aula é planejada e recheada de objetos que contribuam para o deslocamento e investigação desse espaço estético escondendo mistérios, aos quais o mediador trará sensações emocionantes e curiosas ao bebê. Aqui, o objeto também é um importante mediador e podemos chamá-lo de objetos propositores. Chamo de **objetos propositores** os objetos que propiciam uma conexão entre a dança e o bebê, nascendo da experiência da relação entre eles. Seria um objeto mediador do movimento, uma espécie de “start”, um convite para a investigação do mover (LIZA, 2019, p. 64). Esses objetos são espalhados pela sala em “cantinhos estratégicos” com o objetivo de despertar a curiosidade e deslocamento do bebê. São apresentados e disponibilizados de acordo com o objetivo que o professor de dança for planejar. “O objetivo é tirar o indivíduo da atitude meramente contemplativa e submergi-lo na sensibilidade ativa” (MARTINS, PICOSQUE, 2012, p.82).

A arte invade esse lugar da criação e investigação, pois a ação do mover, construir, pintar, empilhar, descobrir etc. do bebê, o torna um pesquisador dos trajetos espaciais com seu próprio corpo. “Nesse processo há um misto de sentimentos e emoções diversos, interligados à surpresa de ver/sentir seus traços [...] que são também a extensão de seu próprio corpo” (CUNHA; CARVALHO, 2017, p.138). O colo é tão necessário aos humanos quanto o alimento, está relacionado intimamente a: amorosidade, afeto e aconchego. O colo é essencial para a sobrevivência e desenvolvimento físico, psíquico e emocional dos bebês. Numa relação construída por vínculo, afeto e confiança, o momento do colo na aula de dança acontece partindo de um convite para os bebês, literalmente questionando os bebês, como: Vamos dançar? Quem quer dançar no colo? A resposta vem logo em seguida, de alguns bebês, não pela fala, mas através do manifesto da linguagem

corporal, como o levantar dos braços para o colo (como narrei anteriormente, quando minha avó acolhia os bebês no colo) por um sorriso, ou então por ensaios de pequenos impulsos ou saltos por parte dos bebês que estão sentados, ou então com gestos de palmas. Também tenho respostas dos bebês que não querem ser pegos no colo ou não querem dançar, eles se manifestam com suas feições de choro, ou simplesmente me ignoram, continuando a explorar o espaço estético que foi criado especialmente para eles. É importante pautar que, sem o interesse e a vontade do bebê, não será possível realizar a exploração do espaço no colo.

4.1 Dançando a Escala

As imagens da Figura 1 são alguns registros da aula desenvolvida na escola, no ano de 2019, e mostram os movimentos sutis de uma Escala Dimensional ou Escala de Defesa criada por Laban. A Escala permite um passeio corporal pelas dimensões: Vertical, Horizontal e Sagital. Durante o percurso das Escalas são associadas as qualidades expressivas em cada ponto.

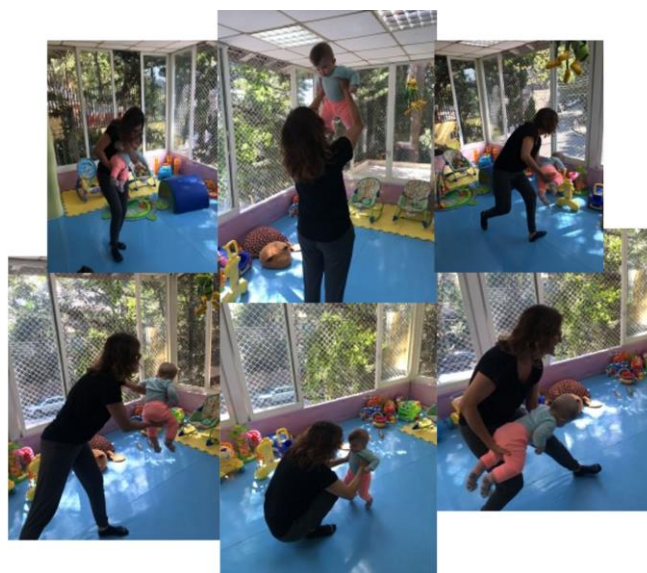


Figura 1: Percurso das Escalas

Observamos o bebê no colo experimentando o percurso no alto, embaixo, para frente, para trás e ao lado. Assim, na “Escala Dimensional, o corpo inicia pelo Centro ao Alto, volta ao Centro ao ponto Baixo, de volta ao Centro, em direção à Esquerda, pelo Centro em direção à Direita, de volta ao Centro para atrás, pelo Centro e finaliza para frente” (FERNANDES, 2006, p.197), isso quando a liderança é

pelo lado direito, pois a primeira direção da Dimensão Horizontal é a lateral cruzada e depois a lateral aberta. Podemos intencionar os movimentos com suas qualidades, quando for realizado o trajeto entre os pontos da Escala, por exemplo: no Alto, subir leve como uma pena, para baixo, descer forte como o som de um tambor, para o lado, direcionar diretamente para um brinquedo estrategicamente já preparado no chão, ou indiretamente para o lado oposto, narrando durante este caminho todos os objetos que os olhos irão ver.

A autora Preston-Dunlop (1980) reforça que as crianças relacionam estes níveis (alto, médio e baixo), com os objetos perceptíveis do ambiente, por isso a importância de fazer o reconhecimento do ambiente utilizando a narrativa do visual (como já foi citado). O mover para trás pode ser feito com o tempo rápido e para frente no tempo lento. Em uma aula é possível também contarmos com a presença dos pais para que possam experimentar essa vivência com seus bebês. A Figura 2 mostra uma aula em que os pais receberam um convite para acompanharem seus filhos, ocorrida durante a aula na escola, em novembro de 2019. Pais e bebês tiveram a oportunidade de explorar o espaço com os objetos propositores, de diversas formas, brincando, cantando e dançando juntos.



Figura 2: Pais participando de uma aula com seus bebês

Nessa aula os pais e os bebês puderam experimentar momentos que ficaram registrados em suas memórias. No início da aula, exploramos o nível baixo, com músicas e violão, depois exploramos o nível alto, com uma dança coletiva. É importante ressaltar que este passeio pelo movimento no colo com os bebês foi feito

de forma lúdica, cantada ou então feito com sons da boca. Também, não podemos esquecer que o bebê foi gentilmente convidado a esse passeio cheio de experiência, sensações e aventura.

5 Considerações finais

Consideramos que os bebês não são todos iguais e são seres ativos e potentes, possuem gostos distintos, preferências individuais e maneiras diferentes de investigar e conhecer o mundo. Ao explorar o espaço, o bebê traz as experiências vividas pela vida uterina, portanto, seus impulsos e sua percepção serão alimentados de acordo com o estímulo desse espaço. Corpo/espço estarão juntos na aventura que será desbravada, com o meio afetivo, cultural, através das experiências com outras pessoas, com seus pares em espaços diferentes, com objetos e com tudo o que for contribuir para seu mover. O registro desta pesquisa permite compartilhar uma proposta metodológica de dança com bebês por um olhar Labaniano, a fim de colaborar com educadores da dança e de áreas diversas, de forma lúdica, sensível, poética e dançante. É importante ressaltar que este processo é muito lento, pois a relação e o vínculo com os bebês são os primeiros elementos a serem considerados. Outro ponto relevante: não devemos olhar apenas para o desenvolvimento motor do bebê, mas, sim, destacar o desenvolvimento somático desta ação. Finalizo a pesquisa com a vontade de aprender e investigar cada vez mais sobre a linguagem corporal dos bebês. Talvez por ser mãe e ter sido bailarina, a linguagem não verbal tenha contribuído generosamente para essa minha aventura ou, então, talvez eu tenha tido alguma experiência afetiva, guardada na lembrança da memória...

Adriana Vilchez Magrini Liza
FAV

Referências:

ALVES, Rubem. **Ostra feliz não faz pérola**. São Paulo: Planeta do Brasil, 2008.
COHEN, Bonnie Bainbridge. **Sentir, Perceber e Agir**: educação somática pelo método Body Mind Centering. São Paulo: Sesc edições, 2015.
CUNHA, Susana Rangel Vieira; CARVALHO, Rodrigo Saballa. **Arte Contemporânea e Educação Infantil**: Crianças observando, descobrindo e criando. Porto Alegre: Editora Mediação, 2020.

- FERNANDES, Ciane. **O Corpo em Movimento: O Sistema Laban/Bartenieff na formação e pesquisa em artes cênicas.** São Paulo: Annablume, 2006.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança – Um reencontro com a Pedagogia do Oprimido.** Notas: Ana Maria Freire. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- GONZALES, Chiqui. **Tríptico de La Infancia e Tríptico de La Imaginación.** Rosário, Santa Fé, Argentina. Agosto de 2015. Disponível em: <https://chiquigonzalet.com.ar/escritos/>. Acesso em: 22 julh. 2021.
- LIZA, Adriana Vilchez Magrini. **Traços, trajetões e processos da dança criativa.** Dissertação (Mestrado em Educação, Arte e História da Cultura) - Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2019.
- MACÁRIO, Alice de Paiva. **A potência das interações nos bebês em uma creche pública do Município de Juiz de Fora.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2017.
- MARQUES, Isabel A. **Interações: crianças, dança e escola.** São Paulo: Edgar Blucher, 2012.
- MARTINS, Mirian Celete; PICOSQUE, Gisa. **Mediação Cultural para professores andarilhos na cultura.** São Paulo: Intermeios, 2012.
- PRESTON-DUNLOP, V. **A Handbook for Dance In Education.** Frome and London: Macdonald and Evans LTD., 1980.

Memória e Resistência: o ensino do balé clássico na formação profissional da Escola De Dança da FUNCEB

Ana Karla Maia Borges Sampaio (UFBA)

Dança como Área de Conhecimento: Perspectivas Epistemológicas, Metodológicas e curriculares

Resumo: Esse artigo apresenta, a partir de um estudo de caso, a reflexão e discussão de uma proposta didático-metodológica para o ensino do balé clássico no Curso Técnico de Dança da Fundação Cultural da Bahia, tendo como premissas abordagens somáticas e a valorização do estudante/sujeito a partir das experiências trazidas no corpo. Considerando trajetórias e histórias de vidas diversas e potentes, reafirmo os estudantes enquanto sujeitos da ação do Curso. A proposta visa com isso ampliar e potencializar, na perspectiva da formação profissional, a prática interdisciplinar trabalhando informações e experiências de outras técnicas e estéticas, com vista à preparação de um sujeito profissional com atitude crítica e política para atuação no mercado e participação na sociedade. Como resultados ainda, pretende-se a validação e contribuição de uma metodologia multidisciplinar a partir da interface com outros componentes da matriz curricular do Projeto Pedagógico do Curso de Educação Profissional da Escola de Dança da Fundação Cultural do Estado da Bahia (FUNCEB-BA). Pesquisas documentais, bibliográficas, assim como teóricos: Edgar Morin, Ana Elisabeth Brandão, Paulo Freire, Lucas Valentim Rocha, Márcia Strazzacappa, Isabel Marques, Sylvie Fortin, Márcia Bolsanello, Eloisa Domenici e Basarab Nicolescu, serão utilizadas/os na fundamentação do artigo em questão no intuito de melhor compreender as mudanças ocorridas na forma de entendimento e trabalho com e do corpo na relação com o ballet e a dança.

Palavras-Chaves: BALÉ CLÁSSICO. FORMAÇÃO PROFISSIONAL. EDUCAÇÃO SOMÁTICA. INTERDISCIPLINARIDADE. MULTIDISCIPLINARIDADE.

Abstract: This article presents, from a case study, the reflection and discussion of a didactic-methodological proposal for the teaching of classical ballet in the Technical Dance Course at Fundação Cultural da Bahia, based on somatic approaches and the appreciation of the student/subject from the experiences brought in the body. Considering diverse and powerful trajectories and life stories, I reaffirm students as subjects of the Course's action. The proposal aims to expand and enhance, from the perspective of professional training, the interdisciplinary practice working with information and experiences from other techniques and aesthetics, with a view to preparing a professional subject with a critical and political attitude to act in the market and participate in society. As a result, we intend to validate and contribute to a multidisciplinary methodology from the interface with other components of the curriculum of the Pedagogical Project of the Professional Education Course of the Dance School of the Fundação Cultural do Estado da Bahia (FUNCEB-BA). Documentary and Bibliographic Research has been supporting and referencing this discourse, relying on theorists such as Morin, Brandão, Freire, Rocha, Strazzacappa,

Marques, Fortin, Bolsanello, Domenici and Nicolescu to understand changes in the way of understanding and working the body in relationship with Ballet and Dance.

1. Curso de Educação Profissional da Escola de Dança da FUNCEB

A Escola de Dança da Fundação Cultural da Bahia, foi criada em 1986, e dois anos após, 1988, tem promulgada sua aprovação pelo Conselho Estadual de Educação da Bahia, e seu Curso Profissionalizante em Dança da FUNCEB, é um importante referencial, tendo inclusive impulsionado a implantação e reforma administrativa do Centro de Formação em Artes, em 2011, órgão vinculado à estrutura organizacional da Fundação Cultural do Estado da Bahia e Secretaria de Cultura.

Em 2008, a Escola de Dança, é reconhecida pela Secretaria de Educação do Estado da Bahia, como Centro de Educação, na modalidade especial de unidade escolar, vinculado à Secretaria de Cultura e conveniado à Secretaria de Educação, ambas do Estado da Bahia, obtendo também o reconhecimento legal enquanto Curso Técnico de Educação Profissional em Dança, passando a ser um espaço público, voltado para jovens e adultos que queiram obter formação, qualificação e profissionalização em dança.

Anterior a este processo, por convocação do MEC, a partir da Resolução CNE/CEB nº 1/2005, o Curso Técnico da Escola de Dança da FUNCEB passa por grandes transformações revisando o seu Projeto Pedagógico do Curso atualizando a sua nomenclatura, passando a ser nomeado como Curso de Educação Profissional Técnico Nível Médio em Dança, a partir de referências e pressupostos educacionais atualizados que indica as Bases Legais a que se submete. Este evento possibilitou a atualização das práticas e projetos, além de proporcionar um melhor alinhamento teórico-conceitual e com isso, construindo princípios norteadores para os cursos encontrados na sua grade educacional. Outrossim, a Escola reconfigura seu eixo, articulando-os com os diferentes itinerários formativos existentes, além de outros níveis e modalidades de educação oferecidos.

Ainda no intuito de desenvolver as habilidades básicas e específicas em dança para jovens e adultos que tenham concluído o segundo grau do ensino médio da educação formal, o projeto pedagógico do Curso Técnico foi revisto e as

mudanças foram aprovadas em setembro de 2009, pelo Conselho Estadual de Educação e pela Secretaria da Educação do Estado da Bahia.

O Curso é gratuito e possui carga horária de 1.980 horas, mais o complemento de 300 horas de estágio. A sua matriz curricular foi desenhada a partir de pensamentos contemporâneos que buscam atender a formação dos profissionais de dança com os mais diversos perfis, assim como o mercado de trabalho na sua diversidade de campos, possibilitando a participação e identificação de outras oportunidades de atuação na sociedade, ampliando o papel do profissional de dança, enquanto cidadão e aumentando sua contribuição social de forma efetiva nas artes e na cultura. Em 2016, o Catálogo Nacional do Curso Técnico em Dança indica como perfil de estudante da modalidade aquele que:

Cria e interpreta coreografias diversas, espetáculos de repertório e performances contemporâneas. Desenvolve práticas e técnicas corporais de criação em dança. Utiliza estratégias de improvisação em composições coreográficas. Realiza investigações de dança na interface com outras linguagens artísticas. Dissemina a arte em projetos socioculturais. (BRASIL, 2016, p 180)

Em consequência do alinhamento com a atualidade, os componentes oferecidos no Curso, na sua maioria, tendem a ser de natureza prático-criativo, trazendo além do foco no desenvolvimento de habilidades e competências técnicas trazendo também uma reflexão e fundamentação teórica introdutória, articulados ao contexto contemporâneo do mundo da dança e das artes.

2. Trajetória enquanto professora na Escola da FUNCEB

Em 2008, ingresso como docente na Escola de Dança da FUNCEB e ao assumir, juntamente com outros profissionais, a disciplina Estudos de Balé Clássico, tive a oportunidade de acompanhar e contribuir com os avanços e mudanças do Curso. Desde então, minha atenção e observação do perfil diferenciado dos estudantes que ingressavam no Curso Profissional da FUNCEB, só fez aumentar, vez que eles trazem outras experiências e a formação dos corpos deixa evidente que tal preparo não vinha do balé clássico. Assim, por hipótese, entendia que a disciplina dentro da matriz curricular da FUNCEB precisava ser revista, não só em termos de concepção, como de carga horária. Por tradição, o balé é a disciplina que possui maior carga horária durante o curso.

O Curso Profissional, tem como objetivo geral desenvolver habilidades básicas e específicas, técnico-criativas, cognitivas e produtivas da linguagem da dança nas suas dimensões em jovens e adultos, favorecendo o ingresso e a participação destes como multiplicadores de dança, como intérpretes criadores em grupos profissionais, além de participarem com projetos próprios, na área da dança, da cultura e do entretenimento, possibilitando ocupação e renda, promovendo a inserção no mercado de trabalho e sua participação social. “O objetivo da dança na escola é desenvolver potencialidades para a formação do cidadão sensível, atento aos aspectos que identificam sua cultura, podendo despertar nestes indivíduos o interesse pela dança profissional e, sobretudo, formar público para a dança” (STRAZZACAPPA, 2004, p. 184-185).

Os avanços encontrados na contemporaneidade embasam o Curso a formar os futuros profissionais da área de dança, capacitando-os para outras formas de arte e tecnologia, proporcionando um olhar mais abrangente para que possam seguir com suas carreiras, possibilitando, inclusive, sua atuação em outras manifestações de arte e tecnologia e no campo do desenvolvimento e conhecimentos sobre as epistemologias do corpo. O Curso Profissional da FUNCEB tem estado atento às mudanças e avanços que repercutem não só nos contextos inerentes da dança, como na sociedade em geral.

Neste sentido, o Curso tem uma abordagem alargada na base da formação, o que cria interfaces e diálogos com outras formas de arte e tecnologias, ampliando as competências e habilidades dos jovens, futuros profissionais da dança. Quanto à atuação em outros segmentos pode-se citar:

Além de atuar como bailarino, diretor, assistente de palco ou contrarregra, o técnico em dança pode desenvolver atividades ligadas à criação e execução da dança em espaços alternativos para o lazer, cultura e produção artística, como espetáculos, festivais e mostras, que ocorrem nos vários espaços cênicos propícios para sua atuação (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2014, p. 108).

Assim sendo, uma ação propositiva do artigo é que a disciplina Estudos em Ballet Clássico da Escola de Dança da FUNCEB, rompa com a ideia de que o ballet deve ser praticado, preferencialmente, em espaço fechado, limitado, quadrado, arcaico, conservador, o que foi prática por quase toda a caminhada da autora, não só como aluna dessa técnica, como também, enquanto professora, mantendo essa metodologia tradicional. Para Fortin “A maioria dos professores e

das professoras ensina da forma como aprendeu, e as atitudes e comportamentos se perpetuam de geração em geração, o que perpetua um certo quo no ensino” (FORTIN, 2004, p.163/164). A pluralidade e a diversidade contribuem para possibilidades de identificação e escolha de espaços diversos, trabalhando nesses corpos sujeitos o direito a uma autonomia construída de forma mútua, respeitosa, sem hierarquias, favorecendo maior probabilidades de inserção no mercado de trabalho e na sociedade.

Com isso, trabalha-se a autonomia dos estudantes, embora muitas vezes sem que eles tenham a compreensão de suas responsabilidades. Devendo-se fazer também proposições que venham auxiliá-los nas soluções das questões pessoais. Há um pensamento equivocado que se tem de que ter autonomia significa fazer o que quer, sem respeito para consigo ou com o outro, e sem regras. Quanto a isso podemos intuir que:

A autonomia, enquanto amadurecimento do ser para si, é processo, é vir a ser. Não ocorre em data marcada. É neste sentido que uma pedagogia da autonomia tem de estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade, vale dizer, em experiências respeitosas da liberdade. (FREIRE, 2002, p. 67)

O fazer, a partir da autonomia, trazendo as experiências prévias dos estudantes e suas posições sociais e atitudes políticas faz com que a autora e o corpo discente estejam sempre em transformação, repensando as práticas pedagógicas, as relações interpessoais juntamente com as subjetividades, sempre articulando trocas, permitindo os desejos e valorizando a escuta. Ainda sobre autonomia:

Autonomia não se dá. Trata-se de um processo de construção relacional que cada sujeito vai mediar, avaliando seus desejos, os desejos dos outros, os acordos éticos internos a cada contexto e as condições naturais de um corpo vivo que habita o planeta Terra. (ROCHA, 2019, p. 1180)

Os alunos ingressos no Curso, em sua grande maioria, trazem consigo suas próprias experiências. Muitos já fazem dança nas suas comunidades, alguns são multiplicadores, outros cursam a Escola de Dança da UFBA, ou ministram aulas em academias de balé ou estúdios de dança, e assim por diante. Dentro desta perspectiva, as recentes teorias do conhecimento propõem um conjunto com características interdisciplinares que garantem um exercício da prática do pensamento complexo, tendo a presença e o trânsito entre linguagens, áreas,

campos e disciplinas, além de conhecimentos afins requeridos pela especificidade de cada convocação (Brandão, 2018).

3. Metodologia e abordagens para a disciplina Estudos de Balé Clássico

Ensinar e aprender tem que ver com o esforço metodicamente crítico do professor de desvelar a compreensão de algo e com o empenho igualmente crítico do aluno de ir entrando como sujeito em aprendizagem, no processo de desvelamento que o professor ou professora deve deflagrar. Isso não tem nada que ver com a transferência de conteúdo e fala da dificuldade mas, ao mesmo tempo, da boniteza da docência e da discência. (FREIRE, 2002, p. 74)

A renovação é algo desejável e necessária. Em 2010, os estudantes ingressavam no Curso, com experiências básicas em várias estéticas de dança. Com o balé clássico o nível é sempre mais elevado. Incluem-se entre essas outras formações e experiências as técnicas em: dança afro, dança moderna, jazz dance e a dança do ventre, todas diversas e claramente notáveis. As danças urbanas, o pagode, considerando-se que esse gênero musical esteja incluído, são as expressões de dança mais presentes nos processos de formação dos estudantes, apesar de serem poucos candidatos com experiências nessas estéticas. Há que se citar também as experiências vividas através da plataforma do YouTube.

O processo de concepção do profissional evoluiu e se alargou. Tal fato foi observado no último processo seletivo ocorrido no final do ano de 2019, para início de ano letivo em 2020 no Curso Profissional da Escola de Dança da FUNCEB. A partir dessa observação, Marques (2004) diz que: “é preciso reconhecer seus próprios corpos e suas danças, assim como esses não estão isolados do mundo em que vivem”. Por isso é preciso acolher esses e outros saberes prévios que trazem muitos engajamentos no e para o pensar de uma forma metodológica específica, que atenda essas demandas de corpo, ressignificando a técnica do balé clássico para um contexto pensado na contemporaneidade.

[...]se o aluno é visto como uma página em branco, como um corpo objeto que nada conhece e em que deverá ser depositado todo o conhecimento de fora, o professor provavelmente se comportará como o único detentor de conhecimento (da técnica, dos repertórios, acercando-se de uma metodologia de ensino tradicional em que um mostra e explica e o outro faz. (MARQUES, 2004, p.145)

Considerando esses saberes, aliados aos desejos e expectativas dos estudantes, as aulas de balé clássico são executadas de forma a agregar a todos, independentemente do grau de conhecimento sobre a técnica do balé, considerando quaisquer que sejam suas experiências em dança, assim como potencializar qualquer corpo/sujeito presente e dançante, estimulando suas descobertas, para que ao executar qualquer movimento dessa técnica, o faça de forma mais apropriada para cada corpo.

Um exemplo de valorização do corpo/sujeito mais do que o corpo/objeto seria aquele professor que convida o aluno AA determinar a posição ideal para executar um movimento, baseando-se mais naquilo que se está experimentando do que em padrões estéticos arbitrários. (FORTIN, 2004, p.166)

As abordagens metodológicas são estruturadas de maneira a permitirem articulações de diferentes componentes curriculares de forma multidisciplinar, tendo como principal interesse entendê-la, aliando-a aos saberes prévios individuais para formar um corpo/sujeito na área da dança, entendendo que:

[...].interdisciplinaridade pode significar também troca e cooperação, o que faz com que a interdisciplinaridade possa vir a ser alguma coisa orgânica. A multidisciplinaridade constitui uma associação de disciplinas, por conta de um projeto ou de um objeto que lhes sejam comuns (MORIN, 2000, p. 115)

Com essas observações, descobertas e interseções, chegamos ao fato de que por mais facetadas que se apresentem enquanto universos de conhecimento e por mais resistentes que possamos ser às relações que existem entre as áreas de educação, saúde e arte é quase impossível deixar de admitir que há pelo menos uma constante\continuidade, que é o corpo que por elas transita. Os relatos da Educação Somática, por sua vez, ocorrem propondo, por várias razões, uma nova continuidade entre elas, também manifesta sobre o corpo. Mas, aqui, ela será entendida, não na sua ampla e real natureza, apenas pensada no princípio e na soma dos saberes, e do conhecimento que pode gerar a partir dessas experiências.

Dispondo de uma grande variedade de movimentos e estratégias pedagógicas, os diferentes métodos de Educação Somática orientam a pessoa — seja profissional da dança ou não — em um processo de reapropriação do sentir o corpo em suas múltiplas relações com o espaço. (BOLSANELLO, 2018, p.2)

Segundo Bolsanello (2005), a Educação Somática é um campo teórico e prático que se interessa pela consciência do corpo e seu movimento, mecânico,

fisiológico, neurológico, cognitivo e/ou afetivo causando transformação de desequilíbrio de uma pessoa. Portanto, trazê-la para a disciplina Estudos em Balé Clássico, nada mais é que busca da compreensão como um recurso de preparação técnica e investigativa disposto na contemporaneidade, estabelecendo relações entre os conteúdos específicos história e técnica, considerando outras experiências corporais com a dança. Levando em consideração tais aspectos, pode-se observar que:

Tendo em conta que o processo de aprendizado na educação somática visa validar a experiência subjetiva de cada aluno como fonte de conhecimento, o professor evita julgar o discurso que seus alunos têm sobre seus próprios corpos ou de impor seus valores sobre a estética ou a eficácia do corpo. (BOLSANELLO, 2005, p.102)

Visto que, concordando com a afirmação de Domenici (2010, p.69), em que “A educação somática é um campo emergente de conhecimento de natureza interdisciplinar”, essa pesquisa traz abordagens que se assemelham com a Educação Somática, para o campo da formação profissional em dança, multidisciplinar e interdisciplinar, onde não só desenvolve procedimentos em sala de aula, como também dialoga com outras disciplinas e agrega mudanças no currículo do Curso Profissional da Escola da FUNCEB.

[...] tendo a presença e o trânsito entre linguagens, áreas, campos e disciplinas, além de conhecimentos afins requeridos pela especificidade de cada convocação. É importante, neste contexto, reafirmar a flexibilidade e abertura a abordagens (estratégias) e construções (configurações) em favor desses processos, que em alguns campos, já se colocam como práticas a caminho de uma consolidação. (BRANDÃO, 2018, p.4)

Brandão (2018, p.4) aborda que “As recentes teorias do conhecimento propõem um conjunto com características interdisciplinares que garantem um exercício da prática do pensamento complexo” (BRANDÃO, 2018, p. 04). Nessa perspectiva, as aulas de balé do Curso, transbordam para além das especificidades da sua técnica. Ela rompe com o tradicionalismo e com procedimentos enraizados que limitam o ensino do balé.

Esse pensamento multi e interdisciplinar se relaciona com subjetividades relacionadas aos corpos/sujeitos, com suas experiências e suas expectativas em relação a sua formação, aproveitando o máximo o que o Curso, tem a oferecer, impactando diretamente na metodologia das aulas de balé, e consequentemente no currículo do Curso. Quanto a isso pode-se inferir que:

O caráter dessa relação multi/interdisciplinar entre os saberes cria redes de informações dialógicas e complementares, que propiciam interfaces e conversas entre sujeitos, contextos internos e situações externas, em uma permanente alternância de prioridades e demandas. [...] Esta visão multi/interdisciplinar gerada a partir de mudanças de paradigmas contribui para um novo olhar que inclui a necessidade de uma reflexão e ressignificação da compreensão dos corpos-sujeitos, no que diz respeito às suas implicações com os ambientes. (BRANDÃO, 2018, p.4-5) (grifo nosso)

No contexto do Curso Profissional em Dança da FUNCEB, especificamente da disciplina Estudos em Balé Clássico, pensando nos aspectos da contemporaneidade, é relevante uma metodologia cuja abordagem corrobora com uma educação integrada, que pensa na multi/interdisciplinaridade e acolhe os princípios da Educação Somática, além de valorizar o protagonismo do corpo/sujeito, e contribuir não só com a formação desse sujeito, como também com a dinâmica da transformação para uma educação contemporânea dentro da instituição. Quanto a isso tem-se que:

Essas experimentações de práticas metodológicas interdisciplinares, geradas nessas últimas décadas por demandas pessoais ou institucionais, reverberaram no alargamento do conceito de disciplinas, o que provoca nos nossos dias uma preocupação constante de revisão curricular nos que diz respeito a novas formas de pensar – agir – sentir o ensino/aprendizagem, em todos os níveis da Educação. (BRANDÃO, 2018, p. 5)

Os processos de aprendizagem durante as aulas de balé têm muitas etapas. Parte técnica, nomenclatura, mecânica de movimento, criação, estimulação da cognição, apreensão e percepção do corpo no movimento, musicalidade, coordenação sincronizada de todas as partes do corpo, dentre outras habilidades específicas para a técnica. Segundo Bolsanello:

O profissional da dança não escapa a essa maneira de viver o corpo. Uma parte das formações em dança ainda se estruturam a partir de uma ótica mecanicista do corpo que, segundo Woodruff (1999), privilegia o virtuosismo (maestria da forma), o quantitativo (o quão alto, quão rápido, quão grande) e o automatismo (repetir até decorar a sequência). (BOLSANELLO, 2018, p. 3)

Considerando o currículo do Curso, a integração de saberes precisa ser adequada e trabalhada de forma que atenda tanto a disciplina do balé quanto as demais disciplinas e os saberes prévios dos estudantes. Isso não descaracteriza a aula de balé, apenas as abordagens é que são diferenciadas: “A minha proposta aqui não é de sugerir que seja preciso romper com a tradição, mas, sim, de integrar

os conhecimentos da tradição com aqueles provenientes do nosso próprio percurso pessoal (FORTIN, 2004, p. 167).

Levando em conta os princípios da Educação Somática, Bolsanello (2015) sinaliza uma qualidade de movimento que visa a autorreflexão, a percepção e descoberta do corpo pelas sensações, em que se valoriza a respiração e a percepção do corpo no espaço. Presentes nas aulas de balé do Curso, esses princípios trazem e impõe uma auto-pesquisa do movimento sugerido. Na linguagem do balé, movimento quer dizer o mesmo que passos de balé. De acordo com Bolsanello, observa-se o seguinte:

As comandas não dirigem o aluno à mera execução de uma sequência de movimentos, nem a um aperfeiçoamento dessa sequência. Trata-se de incitar o aluno a explorar, através do movimento, conexões entre partes do corpo aparentemente desconexas. (BOLSANELLO, 2011, p.308)

Apesar de haver divergências sobre o modo de fazer, vez que na Educação Somática os movimentos não são preestabelecidos, nas aulas de balé todos os movimentos ou passos são existentes e estabelecidos, muda-se apenas a estrutura que a sequência, fazendo com que a proposta tenha uma abordagem somática, onde cada pessoa descubra a forma mais adequada de realizá-lo, pensando nos limites do próprio corpo:

Nesse sentido, a Educação Somática se coloca como uma via de descondicionamento: dispõem de uma vasta gama de estratégias pedagógicas para levar os alunos a ampliarem sua noção de corpo, refletindo sobre aquilo que chamam “meu corpo” como sendo muitas vezes uma entidade (de)formada por valores socioculturais. (BOLSANELLO, 2018, p. 3)

4. Conclusão

Os aspectos que interferiram para o surgimento desse novo olhar metodológico deviam primordialmente se relacionar com a compreensão do conceito de técnica enquanto recurso de preparação corporal, com às possibilidades investigativas e complementares, partindo sempre das diferentes\diversas estéticas da dança e suas contemporaneidades, estabelecendo relações entre os conteúdos específicos, históricos, técnicos e às diversificadas experiências de movimento em dança.

Olhares, concepções, metodologias, técnicas estão sempre se transformando. Eles transitam e dialogam com os textos e contextos, com as expectativas e desejos dos corpos/sujeitos, assim como com os ambientes onde se produz, se vivencia e se experiência dança. Assim, para além da formação do profissional de dança, o mais relevante é a formação de cidadãos críticos, politizados e políticos, com participação cada vez mais ativa no mercado e na sociedade. Conforme salientado nas Referências Curriculares Educacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio (2000), “formar tecnicamente não é mais suficiente. É preciso capacitar o jovem para gerir suas próprias carreiras, sensibilizá-los quanto ao contexto em que irão trabalhar”. Reafirmando tudo isso, Bolsanello nos diz: “Tomando consciência em primeiro lugar de como ele se sente e se percebe, esse aluno poderá, durante as aulas, abrir-se a experimentar sensações menos habituais[...]” (BOLSANELLO, 2005, p. 104).

Considerando o perfil de cada estudante formado segundo o Projeto Político Pedagógico, do Curso Técnico da FUNCEB, que propõe o entendimento de que bailarinos-intérpretes, coreógrafos, multiplicadores, produtores, devem formar-se com competências, habilidades e conhecimentos no campo das Artes/Dança, aptos a atuarem no mercado de trabalho e na sociedade. Trago também a importância de outras abordagens que contribuam com os desejos e anseios específicos desses corpos/sujeitos, estudantes do Curso Profissional.

Com isso, ao longo desses treze anos lecionando na Escola de Dança da FUNCEB, foram dois anos para perceber que uma mudança metodológica era preciso, necessária e imediata. Diante desta realidade, ou melhor, diante deste estudante/sujeito e no contexto do Curso Profissional em Dança da FUNCEB, trago um olhar de revisão das minhas práticas pedagógicas no ensino do balé, me propondo a investigação e alteração das metodologias até então trabalhadas a partir de uma visão somática do corpo e da dança ao lado da exploração de métodos interdisciplinares que promovem a articulação e diálogo com outras técnicas de dança, de processos de criação em dança, e até a contextualização e reflexão crítica da história do balé, que tem definido o meu fazer pedagógico na FUNCEB.

Bolsanello, (2011) nos conta que é específico da Educação Somática aprender a sentir com seus próprios movimentos, ter a percepção de como executá-los, além de explorar as variações que esses movimentos podem proporcionar. Por conseguinte, observo através dessa metodologia, uma ressignificação da técnica do

balé clássico, por meios de reconhecimento em sua sistematização e conceitualização, contribuindo para uma formação profissional em dança, protagonizando o corpo/sujeito e suas descobertas pelo seu próprio corpo, não só nas aulas de balé, como também nas aulas de outras técnicas e/ou estéticas de dança.

O papel do professor é o de instigar a curiosidade do aluno, o desejo de encontrar uma forma de executar um movimento da maneira mais econômica possível, respeitando a organização das estruturas, calcada em sua biomecânica. O sucesso de uma aula se dá quando o aluno faz suas descobertas e chega a suas próprias conclusões, através de seu próprio sentir. (BOLSANELLO, 2018, p. 4)

Assim, a metodologia adotada vai se delineando em relação a fundamentações teóricas que a sustentam, tanto pela investigação de metodologias como pela valorização dos estudantes, com a diversidade de experiências trazidas, o que ao final estabelece um distanciamento reflexivo e crítico, do ensino tradicional do balé clássico.

Assim, em se falando de Educação, nosso grande desafio como cidadãos e educadores é de potencializarmos os recursos humanos e materiais existentes, por meio de proposição de ações compartilhadas, interdisciplinares que favoreçam o surgimento de novas formas de participação, no sistema e nos processos educacionais, possibilitando o desenvolvimento de práticas educativas comprometidas, tendo os sujeitos como prioridades. (BRANDÃO, 2018, p. 5)

Nesses 13 anos lecionando nesse Curso, concluo que este processo de ressignificação de minhas práticas pedagógicas no ensino do balé, venho me redescobrendo enquanto artista-educadora-pesquisadora, trazendo resultados qualitativos para a minha prática docente, mas sobretudo contribuindo com uma formação multirreferenciada para os estudantes, além de me propor uma atenção a um desdobramento de pesquisa e estudo que contribua diretamente com o Projeto Político Pedagógico (PPP) do Curso Profissional da Escola de Dança da FUNCEB, assim como no Projeto Político Pedagógico Institucional (PPPI).

Ana Karla Sampaio
PPGDANÇA UFBA
aksamp@gmail.com

Autora: Ana Karla é aluna do Mestrado Acadêmico em Dança da UFBA, artista-educadora-pesquisadora com vasta experiência com o ensino do Ballet Clássico em formação profissional em dança, em academias de dança, e atuação como assistente de coreografia e direção em diversos grupos de Dança da cidade.

Integrante do grupo de pesquisa ENTRE: Artes e enlaces.

Orientadora: Beth Rangel
PPGDANÇA UFBA
bethrangel19@gmail.com

Orientadora: Beth Rangel é professora Dra. da Escola de Dança da UFBA, coordenadora do Programa de Pós Graduação Profissional de Dança da UFBA, atua em pesquisas da Arte enquanto Tecnologia Educacional. É líder do grupo de pesquisa ENTRE: Artes e enlaces.

Referências

BOLSANELLO, Débora Pereira. Educação somática: o corpo enquanto experiência. **Motriz**, Rio Claro, v.11 n.2 p.99-106, mai./ago. 2005,

_____. **A educação somática e os conceitos de descondicionamento gestual, autenticidade somática e tecnologia interna.** Motrivivência Ano XXIII, Nº 36, P. 306-322 Jun./2011, **Somatic Education and the contemporary dance professional. (A Educação Somática e o contemporâneo profissional da dança).** Publicado na revista da Pesquisa CEART/UDESC nº 9, ano 9, 2018.

BRANDÃO, Ana Elisabeth Simões. Arte, corpo-sujeito e comunidades de sentido no entrelaçamento educação e cultura. In: RUBIM, Antônio Albino Canelas (Org.). **Cultura e políticas culturais na Bahia.** Itajaí: Casa Aberta, 2016.

BRASIL. **Catálogo Nacional de Cursos Técnicos** – CNCT. MEC. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/novembro-2017-pdf/77451-cnct-3a-edicao-pdf-1/file>, 2016.

DOMENICI, Eloisa. O Encontro entre Dança e Educação Somática como uma Interface de Questionamento Epistemológico sobre as Teorias do Corpo. **Pro-Posições**, Campinas, Universidade Estadual de Campinas, v. 21, n. 2, p. 69-85, maio/ago. 2010.

FORTIN, Silvie. Transformação de práticas de dança. In: PEREIRA, Roberto e SOTER, Silvia (orgs.). **Lições de Dança 4**, Rio de Janeiro: Universidade, 2004.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 2002. Digitalizado por www.sabotagem.revolt.org.

MARQUES, Isabel. Metodologia para o ensino de dança: luxo ou necessidade? In: PEREIRA, Roberto e SOTER, Silvia (orgs.). **Lições de Dança 4**, Rio de Janeiro: Universidade, 2004.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Catálogo Nacional de Cursos Técnicos: Edição 2014.** Brasília. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Disponível em: http://sistemas.wiki.ifpr.edu.br/lib/exe/fetch.php?media=catalogo_2014.pdf

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento.** 3ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

BRASIL. Ministério da Educação. **Referências Curriculares Nacionais da Educação Profissional de Nível Técnico.** Brasília, 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/introduc.pdf>

ROCHA, Lucas Valentim. Autonomia-colaborativa e hierarquia situacional: perspectivas para processos colaborativos em dança. **Anais do VI Encontro Científico da Associação Nacional de Pesquisadores em Dança - ANDA.** Salvador: ANDA, 2019. p. 1176-1190.

STRAZZACAPPA, Márcia. Reflexão sobre a formação profissional do artista da Dança. In: PEREIRA, Roberto e SOTER, Silvia (orgs.). **Lições de Dança 4**, Rio de Janeiro: Universidade, 2004.

Processos educativos de dança interculturalmente orientados: descolonização do currículo com vistas à emancipação social

André Luiz de Sousa (PPG-Artes/EBA-UFGM)
Arnaldo Leite de Alvarenga (PPG-Artes/EBA-UFGM)

Dança como Área de Conhecimento: Perspectivas Epistemológicas, Metodológicas
e Curriculares

Resumo: Este artigo tem por objetivo apresentar revisão bibliográfica sobre paradigmas etnocêntricos em processos educativos em dança a partir de Teorias do Currículo, na propositiva de uma educação de dança que considere questões impostas pela colonialidade. Propomos apontar concepções teóricas, no campo da Dança, Educação e Ciências Sociais, que fundamentam as bases etnocêntricas que operam na invisibilização e deslegitimação de epistemologias afro-orientadas de dança nos currículos, bem como delinearemos a interculturalidade como possibilidade de construção de processos educativos de dança em perspectivas emancipatórias. Tais questões constituem o cerne da pesquisa de mestrado, em andamento, intitulada *Relações étnico-raciais em processos educativos de dança: ensino-aprendizagem, interculturalidade e emancipação social* que intenta, no campo interdisciplinar da Dança e Educação

Palavras-chave: DANÇA. EDUCAÇÃO. COLONIALIDADE NA DANÇA. INTERCULTURALIDADE. EMANCIPAÇÃO SOCIAL.

Abstract: This article aims to present a literature review on ethnocentric paradigms in educational processes in dance from Curriculum Theories, in the proposition of a dance education that considers issues imposed by coloniality. We propose to point out theoretical conceptions, in the field of Dance, Education and Social Sciences, that underlie the ethnocentric bases that operate in the invisibility and delegitimization of Afro-oriented dance epistemologies in the curriculum, as well as we will outline interculturality as a possibility for the construction of educational dance processes in emancipatory perspectives. These questions are at the heart of the ongoing master's research entitled *Ethnic-racial relations in dance education processes: teaching-learning, interculturality and social emancipation* that aims, in the interdisciplinary field of Dance and Education

Keywords: DANCE. EDUCATION. COLONIALITY IN DANCE. INTERCULTURALITY. SOCIAL EMACIPATION.

1. Introdução

Este artigo tem por objetivo apresentar paradigmas etnocêntricos em processos educativos em dança a partir de Teorias do Currículo, na propositiva de uma educação de dança que considere a colonialidade do poder, saber e ser

(BALLESTIN, 2013). Propomos apontar concepções teóricas, no campo da Dança, Educação e Ciências Sociais, que fundamentam as bases etnocêntricas que operam na invisibilização e deslegitimação de epistemologias afro-orientadas¹ de dança nos currículos, bem como delinearemos a interculturalidade como possibilidade de construção de processos educativos de dança em perspectivas emancipatórias.

Tais questões, constituem o cerne da pesquisa de mestrado, em andamento, intitulada *Relações étnico-raciais em processos educativos de dança: ensino-aprendizagem, interculturalidade e emancipação social*² que intenta, no campo interdisciplinar da Dança e Educação, mapear e identificar processos educativos de dança orientados pela Educação das Relações Étnico-Raciais, analisados a partir da interculturalidade e emancipação social nas redes públicas de educação, municipal e estadual, na cidade de Belo Horizonte. Se valendo de metodologia qualitativa, pretende-se aliar pesquisa de referência e pesquisa exploratória a fim de arrolar abordagens metodológicas de ensino-aprendizagem de dança, orientadas por uma perspectiva intercultural e emancipatória, bem como antever possibilidades de desdobramentos para um currículo nacional.

Na primeira parte situamos o campo de estudo das Teorias do Currículo e como estas se caracterizam como espaços de poder ao se constituir como um campo contestado por diversos atores políticos e sociais, e que podem assumir posturas ora mais conservadoras ora mais progressistas de acordo com os contextos instaurados nas políticas educacionais. Entrelaçam-se com isto, aspectos da Colonialidade que, por vezes, comparecem na formulação de currículos e processos educativos de dança na tentativa de construir oportunidades de descolonização do currículo e do ser, por meio de processos dialéticos de inclusão de saberes e conhecimentos marginalizados por pensamentos etnocêntricos.

Na segunda parte, é apresentada a interculturalidade como estratégia pedagógica para a educação das relações étnico-raciais em sua constituição curricular e processos de ensino-aprendizagem, vislumbrando transformações em

¹ Entende-se por afro-orientada a perspectiva crítica à universalidade moderna ocidental que valoriza os aspectos oriundos da experiência africana no mundo sem estabelecer um pensamento exclusivista e essencialista das civilizações africanas. Propõe-se refletir e reconhecer a diáspora africana no mundo em seu processo de existência, transformação e atuação no trânsito e interação com outras culturas, mas que se mantém, primordialmente, orientada por princípios, formas, valores, histórias e símbolos africanos (SILVA, 2017).

² A pesquisa em andamento é desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Arte da Escola de Belas Artes (EBA) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) (CAPES 6) na linha de Ensino-Aprendizagem em Arte, sob orientação do Prof. Dr. Arnaldo Leite de Alvarenga.

experiências formativas de dança com vistas à emancipação social. Para tanto, ao longo do texto, apontaremos possibilidades de construção de um ensino de dança interculturalmente orientado, na tentativa de identificar de quais maneiras práticas formativas de dança podem atuar na dissolução de essencialismos sobre o corpo e a dança negra, bem como em que medida tal abordagem teria potencial de desencadear processos de emancipação social em sujeitos expostos a tais experiências educativas.

2. Teorias do Currículo e enlaces da Colonialidade

2.1 Teorias do Currículo: um panorama histórico-conceitual

A urgência de uma sociedade que pensa e age criticamente, orientada por princípios democráticos e de justiça, se faz presente em diferentes épocas e contextos, ora com perspectivas mais progressistas ora com perspectivas conservadores, resvalando em uma das importantes instituições de uma nação: a educação. Mesmo cientes de que a educação não mudará o mundo tampouco a mundo mudará sem ela (FREIRE, 2000), ainda assim apostamos em pensar e teorizar o currículo na interface da Dança e Educação, trazendo à baila perspectivas étnico-raciais emancipatórias, como modo de produzir ressonâncias na sociedade e nos modos de produzir conhecimento em dança.

Consideramos o currículo como um artefato sociocultural implicado diretamente com os contextos que o produz. Isto é, não é possível pensar uma teoria de currículo que não esteja localizada geograficamente, temporalmente e politicamente. No caso brasileiro, portanto, tendo como base sua história colonial, faz-se necessário ler a produção curricular nacional através de lentes que considerem as relações etnocêntricas com a Europa e seu pensamento Moderno-Universal. Para tanto, nas linhas a seguir, trataremos de Teorias do Currículo e da Colonialidade na intersecção da Dança e Educação, buscando salientar de quais maneiras pensamentos eurocêntricos podem vigorar em processos educativos de dança.

Para Tomaz Tadeu da Silva (2020), o currículo é o resultado de uma seleção e está comprometido em responder a seguinte pergunta: qual conhecimento deve ser ensinado? Nesse sentido, “de um universo mais amplo de conhecimentos e

saberes seleciona-se aquela parte que vai constituir precisamente o currículo”.
Duarte, et. al, (2020, p.17) argumentam que pesquisadoras e pesquisadores

do campo curricular vêm argumentando que todo currículo é uma seleção interessada. Os conteúdos e conhecimentos que o compõem passam por um longo processo em que determinados grupos conseguem fazer valer seus interesses. Em meio a intrincadas relações de poder, determinados saberes são incluídos e outros excluídos do currículo. Ele é, portanto, o resultado desse processo de disputa.

A partir desse entendimento, torna-se possível olhar para o currículo indagando sobre as relações políticas e ideológicas em disputa no processo de sua concepção e implementação. Logo, no campo educacional da dança, devemos questionar: quais conhecimentos são selecionados em currículos de dança? Com quais interesses seus conteúdos e métodos estão implicados e sobre quais bases estão estruturados? Há, nos dias atuais, um debate aberto sobre tais questões e uma visão crítica em prol de uma formação para a diversidade e emancipação no contexto brasileiro?

Silva (2020) faz uma sistematização de Teorias do Currículo no livro “Documento de Identidade: uma introdução às teorias do currículo” organizando diferentes correntes de pensamentos sobre currículo escolar em três categorias: Teorias Tradicionais, Teóricas Críticas e Teorias Pós-Críticas. É importante salientar que essa sistematização é um esforço didático para a compreensão do campo, pois reconhecemos que na esfera prática da vida social essas fronteiras ficam borradas e a aplicação de tais concepções curriculares bailam continuamente nos contextos escolares.

Nas Teorias Tradicionais percebe-se a emergência para uma atenção às finalidades da educação, pois tais formulações são feitas num contexto de universalização do acesso à escolarização. Com grupos sociais cada vez mais diversificados tendo acesso à educação escolar e uma mudança dos modos de produção econômica do início do século XX, a escola é tomada como um espaço de formação para o mundo do trabalho. Entretanto, mantém, em alguma medida, uma atenção para a formação geral, desenvolvida por meio de disciplinas acadêmicas e seus conhecimentos. É neste contexto que o currículo ganha contornos de ordenamento, sequenciação, organização, estruturação, divisão e enquadramentos, definindo, assim, um propósito para a educação escolar, bem como orientações para as experiências educativas a serem desenvolvidas atentas aos objetivos a serem

alcançados. Nesta abordagem, a cultura e os conhecimentos oriundos de contextos não acadêmicos estão frequentemente fora de questão.

A Nova Sociologia da Educação irá nutrir as Teorias Críticas apresentando ao currículo uma ponderação importante para o contexto educacional: as formas sociais dominantes, marcadas pela divisão de classes sociais, questionando os conhecimentos que eram selecionados e como esses eram desenvolvidos ou negligenciados para cada grupos sociais no contexto escolar. Para essa corrente de pensamento as concepções tradicionais, focadas no ensino das ciências acadêmicas e preparação para o mundo trabalho, faziam a manutenção das desigualdades ratificando a estratificação social.

No Brasil, dentro das Teorias Críticas pode-se observar dois pensamentos que ganharam notoriedade: pedagogia histórico-crítica e sociologia crítica. Na proposta da pedagogia histórico-crítica, representado por Demerval Saviani, observa-se um entendimento de que é pelo acesso ao conteúdo erudito e clássico das ciências acadêmicas, com as devidas reflexões críticas das injustiças e estratificações sociais, que o estudante mobilizaria possibilidades de transformações sociais. Contudo, essa abordagem mantém à margem conhecimentos e valores identitários e da cultura das classes populares. Isto é, a primazia da proposição histórico-crítica reside apenas nos conhecimentos acadêmicos fazendo as devidas críticas e contextualizações que a torna uma cultura para todos, excluindo conhecimentos marginalizados advindos de classes populares e minorizadas politicamente (SILVA, 2020).

Já na proposição da sociologia crítica, representada nas postulações de Paulo Freire, situa-se a importância de que as camadas populares tivessem uma experiência escolar que as libertasse das opressões sociais e da condição subalternizada por meio da valorização de suas identidades e valores culturais. Defende o acesso às disciplinas acadêmicas não apenas para acessar os espaços hegemônicos, mas para se posicionar e se agenciar para a justiça social e reivindicar sua saída da posição inferiorizada. Ou seja, a proposta Freiriana de educação provocaria uma transformação para a efetiva libertação social, valorizando as culturas de origem de modo a trazê-las para a experiência de aprendizagem em diálogo com as demais culturas universalizadas pela modernidade, entendendo o conhecimento como poder (SILVA, 2020).

Por sua vez, as Teorias Pós-críticas têm se comprometido, dentre outras coisas, com a denúncia de formas de dominação e opressão sobre identidades distintas (raciais, gênero, sexualidade, dentre outras), tanto ao nível do poder (na interdição à participação social igualitária, à diversidade de narrativas e representatividade nas tomadas de decisão e acesso a direitos básicos) quanto do saber, (na imposição de um conjunto de concepções e crenças como únicas e verdadeiras, deslegitimando aquelas que não foram formuladas pelo grupo dominante). Interpela-se, portanto, o etnocentrismo europeu, masculino, heterossexualmente orientado, cristão e burguês nos currículos, na reivindicação da “inclusão das formas culturais que refletem a experiência de grupos culturais e sociais que são marginalizadas pela identidade europeia dominante” (SILVA, 2020, p.126).

Diante do quadro teórico do currículo exposto pode-se dar ênfase às perspectivas etnocêntricas que permeiam a estruturação de currículos de dança e seus processos educativos, ressaltando os imaginários folclorizados, estereotipados e excêntricos, nutridos pela Colonialidade/Modernidade, que excluem dos conteúdos e processos de ensino-aprendizagem de dança os conhecimentos das populações negras e indígenas, por exemplo. Por isso, torna-se importante refletir sobre as assimetrias e injustiças sociais da modernidade na perspectiva racial engendrada no processo de colonização e exploração das Américas e do continente Africano, vislumbrando possibilidades de interação entre experiências culturais distintas na educação de dança. As questões raciais no Brasil, em todos os âmbitos, são antigas e, cada vez mais, urgentes de serem tratadas com serenidade para promoção de justiça e emancipação social. Por isso, aposta-se em posicionamentos afirmativos que considerem as diferenças e valorizem as diversidades num processo que transforme a todos em movimentos de igualdade e justiça social.

1.2 Notas sobre colonialidade e descolonização de currículo

Ao discutirmos sobre os paradigmas etnocêntricos em processos educativos de dança toca-se, inevitavelmente, em um movimento que se quer transformador e libertador da sociedade. Ou seja, parece que valorizar as identidades e diversidades presentes no contexto brasileiro pode desencadear processos afirmativos daquilo que somos e do que queremos ser enquanto nação.

E, sendo o currículo um território também de projeção de um desejo de nação, sua descolonização traria vigor emancipatório para as relações étnico-raciais brasileiras.

Para isso, retomamos brevemente a contribuição do Grupo Modernidade/Colonialidade³ que ofertam uma potente contribuição para pensar os paradigmas coloniais presentes nas Américas, mesmo com o fim das relações de dominação e exploração do período colonial, intentando apresentar uma crítica ao eurocentrismo a partir de epistemes subalternizadas e silenciadas. Ao trabalharem com conceitos da Colonialidade do Poder, Saber e Ser, defendem que as relações hierárquicas globais são fundamentadas e regidas por classificações raciais definidas a partir e pelo norte global ocidental – a Europa – e tais aspectos foram implementados ao longo do período colonial, que justificou a destruição e exploração de povos, culturas e saberes e não deixou de operar após o fim do colonialismo (BALLESTRIN, 2013).

Nesse contexto, o conceito de raça é operacionalizado como chave fundamental de hierarquia no sistema-mundo. Por isso percebemos nas narrativas e imaginários coletivos que a experiência europeia e branca é organizada/civilizada, enquanto a experiência negra é barbárie; a experiência branca é societal e a experiência negra é tribal; a experiência branca tem religião e a experiência negra tem seitas, é pagã; a experiência branca tem línguas e a experiência negra tem dialetos (SILVA, 2016). Nas palavras de Dussel (2000, p. 29):

1. A civilização moderna autodescreve-se como mais desenvolvida e superior (o que significa sustentar inconscientemente uma posição eurocêntrica). 2. A superioridade obriga a desenvolver os mais primitivos, bárbaros, rudes, como exigência moral. 3. O caminho de tal processo educativo de desenvolvimento deve ser aquele seguido pela Europa (é, de fato, um desenvolvimento unilinear e à europeia o que determina, novamente de modo inconsciente, a “falácia desenvolvimentista”). 4. Como o bárbaro se opõe ao processo civilizador, a práxis moderna deve exercer em último caso a violência, se necessário for, para destruir os obstáculos dessa modernização (a guerra justa colonial). 5. Esta dominação produz vítimas (de muitas e variadas maneiras), violência que é interpretada como um ato inevitável, e com o sentido quase-ritual de sacrifício; o herói civilizador reveste a suas próprias vítimas da condição de serem holocaustos de um sacrifício salvador (o índio colonizado, o escravo africano, a mulher, a destruição ecológica, etcetera). 6. Para o moderno, o bárbaro tem uma “culpa” (por opor-se ao processo civilizador) que permite à

³ O Grupo Modernidade/Colonialidade, formado por pesquisadores e pesquisadoras Latino-americanos e Europeus, surge na década de 1990 na iminência de apresentar uma crítica aos estudos subalternos e criar outras utopias para as ciências sociais. Nesse sentido, o Grupo “defende a “opção decolonial” - epistêmica, teórica e política - para compreender e atuar no mundo, marcado pela permanência da colonialidade global nos diferentes níveis da vida pessoal e coletiva” (BALLESTRIN, 2013, p.89).

“Modernidade” apresentar-se não apenas como inocente, mas como “emancipadora” dessa “culpa” de suas próprias vítimas. 7. Por último, e pelo caráter “civilizatório” da “Modernidade”, interpretam-se como inevitáveis os sofrimentos ou sacrifícios (os custos) da “modernização” dos outros povos “atrasados” (imaturos), das outras raças escravizáveis, do outro sexo por ser frágil, etcetera. (Tradução nossa)

Desse modo, observa-se tais pensamentos figurando na sociedade global e brasileira, em particular, retardando o reconhecimento dos saberes produzidos por negros e indígenas na conformação dos estados-nações e suas experiências, discursos e fazeres ainda encontram dificuldade de serem considerados legítimos em espaços de produção de conhecimento e, consequentemente, nos currículos. Se analisados os currículos de formação em dança no Brasil, seja em nível técnico, bacharelado e/ou licenciatura, percebe-se uma abordagem de dança e corpo centrada nos discursos da Europa e Estados Unidos – Balé Clássico, Balé Neoclássico, Pioneiras da Dança Moderna Americana e Europeia, Dança Contemporânea, para citar alguns exemplos – e nas margem, como folclore – num entendimento de cultura menor/não-erudita – as danças negras, ocupando uma carga horária reduzida nos currículos e um corpo docente não especializado em tais danças, carecendo de uma formação contundente para um ensino de tais dança afastada dos estereótipos e estigmas colonialistas.

É importante ressaltar que ao lançar tais questões ao campo educacional da Dança, não propomos o abandono de epistemologias europeias e estadunidenses de dança, mas um exercício gradativo, sistemático e consciente de reinvenção e revisão crítica quebrando as insularidades dos espaços produtores de saber; persegue-se a possibilidade de olhar para as danças negras para além do olhar folclórico e/ou excêntrico, mas como modo suficiente de produção de conhecimento em dança (SILVA e SANTOS, 2017).

Para isso, necessita-se um movimento intencional e politicamente emancipatório de revisão e recriação de processo educativos de dança num processo de descolonização do currículo, logo do ser. Conforme nos lembra Franz Fanon (1968, p.27),

A descolonização jamais passa despercebida porque atinge o ser, modifica fundamentalmente o ser, transforma espectadores sobrecarregados de inessencialidade em atores privilegiados, colhidos de modo quase grandioso pela roda-viva da história. Introduce no ser um ritmo próprio, transmitido por homens novos, uma nova linguagem, uma nova humanidade. A descolonização é, em verdade, criação de homens novos.

Mas esta criação não recebe sua legitimidade de nenhum poder natural: a “coisa” colonizada se faz no processo mesmo pelo qual se liberta.

Desse modo, não é apenas o currículo oficial e prescrito que se transformará, mas, antes de tudo, os sujeitos da educação – estudantes, professores, pedagogas(os), gestores, etc. – e seus repertórios pessoais enrijecidos pela Colonialidade, refletidos na seleção e abordagem de conteúdos. Tal aspecto desencadeará ponderações sistemáticas sobre os estereótipos assimilados pela sociedade brasileira sobre as culturas negras, de modo a implementar espaços e processos educativos de dança que incluam dialeticamente as diferenças culturais por meio de para um pacto de valorização da diversidade.

No caso brasileiro, tem-se na Lei 10.639 de 2003, depois alterada pela Lei 11.645 de 2008, um marco legal que se quer descolonizador do currículo. Todavia os avanços ainda são poucos expressivos, pontuais e observáveis em algumas atuações profissionais e, às vezes, em processos educativos específicos – por exemplo, tratar de relações étnico-raciais apenas em disciplinas de danças populares e folclóricas. Por isso, para uma efetiva atenção das relações étnico-raciais na educação pode-se adotar estratégias pedagógicas interculturalmente orientadas em perspectivas emancipatórias de processos educativos de dança.

2. Interculturalidade com vistas a emancipação social.

Ao tratar de questões étnico-raciais na educação brasileiras tem-se na Lei 11.645 de 2008, um marco histórico para uma revisão curricular da educação básica. Essa lei torna obrigatório o estudo da história e cultura africana, afro-brasileira e indígena no ensino fundamental e médio, num propósito de reeducar a sociedade sobre o direito à diferença, a importância de representatividade e valorização da diversidade cultural. Considerando, ainda, a criação de espaços educativos de denúncias do racismo e a busca por igualdade como forma de aprendizados mútuos sobre as relações étnico-raciais brasileiras. Além disso, indica no Parecer CNE/CP nº 3/2004 e Resolução CNE/CP nº 1/2004 – que regulamenta a implementação e acompanhamento das referidas Leis – a necessidade de que a formação inicial e continuada de docentes capacite-os para uma atuação na educação antirracista e que se quer emancipadora da sociedade brasileira.

Logo, é possível estabelecer uma relação desta lei com a descolonização do currículo, diante de uma diretiva que se propõe a uma recriação do currículo da educação básica, incluindo sistematicamente os conhecimentos e saberes excluídos pelo etnocentrismo europeu imposto pela Colonialidade, quando apresenta do §2º, “os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar” (BRASIL, 2008). Cabe destacar, portanto, que o currículo não é apenas aquele prescritivo como é o caso da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), mas as ações pedagógicas nas escolas e seus processos educativos em cada disciplina. Afinal, mesmo diante do currículo institucional há a autonomia da atuação do profissional de educação na seleção e nos modos de desenvolver determinados temas e propostas pedagógicas.

Nesse sentido, tendo a assunção da educação étnico-racial como parâmetro curricular para uma atuação docente emancipatória, a interculturalidade pode ser tomada como uma estratégia pedagógica para sua implementação? A interculturalidade é aqui entendida como a promoção deliberada de relações entre culturas em uma perspectiva de dissolução de essencialismos e estereótipos que criam hierarquias entre as mesmas numa ideia de haver culturas mais desenvolvidas que outras; valoriza-se as diversidades culturais como processo de produção de conhecimento e ação no mundo; reconhece as interdependências entre grupos distintos, afirmando a inexistência de “culturas puras”; e, observa de maneira crítica as relações assimétricas de poder e como elas produzem desigualdades (CANDAU, 2010). Pode-se dizer ainda que a interculturalidade tem potencial de promover uma negociação cultural para o enfrentamento das problemáticas sociais brasileiras oriundas das relações desiguais e históricas entre grupos socioculturais diferentes e favorecer a construção de um projeto comum, pelo qual as diferenças sejam dialeticamente incluídas (idem).

A partir de tal definição, parece ser possível vislumbrar processos de emancipação social, no qual todos os sujeitos envolvidos no processo educacional vivenciem experiências educativas que promovam a conscientização sobre si, sobre seu estar no mundo e sua relação com o(s) outro(s), bem como com a possibilidade transformação de realidades locais e globais. Para isso, os processos educativos de dança podem apresentar as diferenças culturais como potencialidades de viver e intervir o mundo, fugindo das comparações que hierarquizam. Além disso, estabelecer um ensino-aprendizagem que não foge do debate sobre as

desigualdades, violências e necessárias revisões dos lugares de poder e produção de conhecimento; elege-se, também, outras epistemologias e outros sujeitos para serem protagonistas nos processos de formação; e, (re)criam-se abordagens e estratégias pedagógicas e curriculares antirracistas nas experiências escolares, beneficiando estudantes negros e não-negros. Afinal,

É certo que um currículo é também território povoado por buscas de ordenamentos (de pessoas e espaços), de organizações (de disciplinas e campos), de sequenciações (de conteúdos e níveis de aprendizagens), de estruturações (de tempos e pré-requisitos), de enquadramentos (de pessoas e horários), de divisões (de tempo, espaço, áreas, conteúdos, disciplinas, aprendizagens, tipos, espécies...). **Isso tudo porque o que está em jogo em um currículo é a constituição de modos de vida, a tal ponto que a vida de muitas pessoas depende do currículo.** (PARAISO, 2010, p.588. *grifo nosso*)

Que na busca de ordenamentos, organizações, sequências didáticas, etc. possamos priorizar escolhas politicamente intencionadas na promoção de modos de vida emancipados atentos as formas de dominação e desigualdades sociais, reivindicando a presença de identidades culturais frequentemente marginalizadas nos currículos dentro de processos educativos. Desse modo podem ser problematizados os estereótipos e as concepções estritamente etnocêntricas que impedem e retardam uma educação que valorize a diversidade brasileira no que tange as culturas africanas, afro-brasileiras e indígenas. Pois, um currículo interculturalmente orientado tem potência de salvaguardar vidas-identidades, ao passo que emancipa a sociedade para mais igualdade e justiça nos contextos em que elas têm se ausentado.

Considerações Finais

A verdadeira educação intercultural é aquela em que o estado se coloca como um interlocutor a mais, através da escola ou da Universidade, e admite rever, a partir do impacto desta relação de intercâmbio que assim se estabelece, seu cânon eurocêntrico: não há interculturalidade sem descolonização ativa das práticas educativas.
Rita Segato

A descolonização, entendida como processo e não como um fim, encoraja-nos na construção de utopias pedagógicas comprometidas com a emancipação da sociedade brasileiras que ainda tem um caminho a percorrer para o reconhecimento de si e das culturas que a nutre. A educação tem potência de

contribuir em processos de transformação ao assumir as relações étnico-raciais nos currículos e processos pedagógicos. Sendo assim, apostamos na interculturalidade como estratégia de ensino-aprendizagem e possibilidade de descolonização do currículo na promoção de uma negociação cultural para o enfrentamento da colonialidade e facilitadora da construção de um projeto comum de dança pelo qual as identidades sejam dialeticamente incluídas.

Para isso, é necessário efetuar um pacto, entre sujeitos e instituições que não aceitam a continuidade de desigualdades e violências históricas sobre grupos minorizados, a fim de construir caminhos e possibilidades que sejam aliados da vida, do direito a diferenças e valorização da diversidade. Entendendo que assim como no currículo, nossas escolhas individuais são profundamente interessadas e refletem o anseio de determinados grupos e aliá-lo as proposições progressistas e emancipatórias é uma ação urgente na formação de dança em nosso tempo.

André Luiz de Sousa
(PPG-Artes/EBA-UFGM)
andresousaluiz92@gmail.com

Mestrando PPG-Arte (EBA-UFGM), graduação em Licenciatura em Dança (EBA-UFGM) e graduação-sanduiche em Ciências da Educação pela Universidade de Coimbra, por meio do Programa Abdias do Nascimento (CAPES/MEC/SECADI). Artista-professor-pesquisador de Dança e Arte.

Prof. Dr. Arnaldo Leite de Alvarenga (orientador)
(PPG-Artes/EBA-UFGM)
alda7102a@gmail.com

Professor Adjunto da Escola de Belas Artes nos cursos de Teatro e Dança;
Doutor em Educação FAE/UFGM; Bailarino, professor, coreógrafo e pesquisador.

Referências:

BALLESTRIN, Luciana. América Latina e o giro decolonial. **Rev. Bras. Ciênc. Polít.**, Brasília, n. 11, p. 89-117, Aug. 2013. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-33522013000200004&lng=en&nrm=iso>. access on 18 Feb. 2021. <https://doi.org/10.1590/S0103-33522013000200004>.

BRASIL. Lei 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Seção 1, Brasília: DF: 10/1/2003, p. 1. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm. Acesso em: 25 maio 2019.

BRASIL. Lei 11.645, de Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". **Diário Oficial da União**. Seção 1, Brasília: DF: 12/3/2008, p. 1 (Retificação). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm. Acesso em: 25 maio 2019.

CANDAU, Vera Maria. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In: MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria (Org.). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. 4.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010, p. 13-37.

DUARTE, Adriana Maria Cancelli; REIS, Juliana Batista dos, CORREA, Licinia Maria; e SALES, Shirlei Rezende. A contrarreforma do Ensino Médio e as perdas de direitos sociais no Brasil. **Roteiro**, v. 45, p. 1-26, 4 jun. 2020.

DUSSEL, Enrique. "Europa, modernidad y eurocentrismo", em LANDER, Edgardo (coord.). **La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales, perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: Clacso, 2000, p.24-33. Disponível em: http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/sur-sur/20100708040738/4_dussel.pdf. Acesso: 17 maio 2021.

FANON, Frantz. **Os condenados da terra**. Tradução: José Laurênio de Melo. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968. 275 p. (Perspectivas do homem. Serie política; 42).

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

PARAISO, Marlucy Alves. Diferença no currículo. **Cad. Pesquisa**, São Paulo, v. 40, n. 140, p. 587-604, Aug. 2010. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742010000200014&lng=en&nrm=iso>. access

on 11 May 2021. <https://doi.org/10.1590/S0100-15742010000200014>.

SEGATO, Rita Laura. Gênero e colonialidade: em busca de chaves de leitura e de um vocabulário estratégico descolonial. Tradução: Rose Barboza. In: **e-cadernos CES** [Online], 18 | 2012. Disponível em: <http://journals.openedition.org/eces/1533>; DOI: <https://doi.org/10.4000/eces.1533>. Acesso: 23 junho 2021.

SILVA, Luciane da.; SANTOS, Inacyra. Falcão dos. Colonialidade na dança e as formas africanizadas de escrita de si: perspectivas sul- sul através da técnica Germaine Acogny. **Conceição/Conception**, Campinas, SP, v. 6, n. 2, p. 162–173, 2017. DOI: 10.20396/conce.v6i2.8648597. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/conce/article/view/8648597>. Acesso em: 18 fev. 2021.

SILVA, Luciane da. **Corpo em diáspora: colonialidade, pedagogia de dança e técnica Germaine Acogny**. 2017. 1 recurso online (281 p.) Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Artes, Campinas, SP. Disponível em: <http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/331753>. Acesso em: 15 Jul. 2020.

_____. **Danças Africanas e suas diásporas no Brasil**. São Paulo, 2016. 1 vídeo (17:36 min). Publicado pelo canal Lab. Experimental.org. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=tP206mrqm98>. Acesso em: 17 maio 2021.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

A Mata: investigação de visualidades cinestésicas em encontros imersivos do corpo com o ambiente

Beatriz Adeodato Alves de Souza (UFBA)

Dança como Área de Conhecimento: perspectivas epistemológicas, metodológicas e curriculares.

Resumo: O artigo apresenta o experimento intitulado “A Mata”, desenvolvido, pela autora, durante a pesquisa de doutorado em Artes Cênicas, e aponta seus desdobramentos posteriores, atualmente, em processo de realização. Dentre as questões mais importantes abordadas, está o entrelaçamento da percepção cinestésica com a visual, nos processos imersivos de experimentação corporal, colocando em diálogo perspectivas da Educação Somática com o conceito de percepção-ação, proposto por correntes das Ciências Cognitivas. Com uma abordagem metodológica guiada pela prática, esse estudo envolve a produção de visualidades que tanto decorrem das experimentações realizadas, como se oferecem como pistas para novas camadas investigativas.

Palavras-chave: DANÇA. SOMÁTICA. PERCEPÇÃO CINESTÉSICA. PRÁTICA COMO PESQUISA.

Abstract: The experiment “A Mata” was conducted as part of the doctoral research in Performing Arts developed by the author. This paper will reveal the creative and investigative processes related to it as well as point out some of the central questions raised that are currently in course of being more deeply investigated, as, for instance, the interlacement between kinesthetic and visual perception in dance practice. The perspectives offered by Somatic Education led the methodological choices – which is founded on the practice and the lived experiences – as well as the conceptual articulations. Somatic epistemological principals are being put in dialogue with the concept of “embodiment” or “action-in-perception” proposed by currents of the Cognitive Sciences.

Keywords: DANCE. SOMATIC EDUCATION. KINESTHESIA. PRACTICE AS RESEARCH.

- Difícil de entender, me dizem, é a sua poesia, o senhor concorda?
- Para entender nós temos dois caminhos: o da
sensibilidade que é o entendimento do corpo; e o da
inteligência que é o entendimento do espírito.
Eu escrevo com o corpo
Poesia não é para compreender mas para incorporar
Entender é parede: procure ser uma árvore. (BARROS, 2016, p. 43)

1. Visualidades cinestésicas: do que se trata?

A investigação aqui relatada se desdobra da pesquisa de doutorado desenvolvida no Programa de Pós-graduação em Artes Cênicas da UFBA, defendida em novembro de 2020. Nesse percurso, foram desenvolvidos alguns experimentos que trataram, de forma bem evidenciada, a articulação entre práticas de corporalização de estruturas e tecidos corporais, formação de imagens perceptuais a essas práticas relacionadas e processos de criação em dança. Um desses experimentos, intitulado “A Mata”, nasceu de uma prática realizada na área externa da Escola de Dança da UFBA, no *Campus* de Ondina (Salvador), em que imagens fotográficas, produzidas por estudantes de um módulo curricular da graduação em dança, foram associadas a imagens de estruturas do nosso corpo. Uma constatação sintetizada com esse estudo, que compôs o rol de reflexões tecidas na tese, foi a de que, entrar em contato com as formas da mata, e estabelecer associações entre estas e partes do corpo humano, provocou uma espécie de deslocamento perceptivo, desestabilizando as imagens corporais mais habituais de cada um dos participantes, causando estranhamento, ressignificação, e convidando a novas perspectivas e possibilidades investigativas. Esse exercício deflagrou desdobramentos interessantes nos eixos inter-relacionados: no refinamento de habilidades de percepção corporal, através de explorações em corporalização, e um estudo de levantamento de repertório, e motes para investigação criativa. Seguem algumas das fotografias produzidas e suas respectivas associações.



Fig. 1. Fotografia: Dimmy Oliveira. Imagem de um ninho associada à estrutura do assoalho pélvico.



Fig. 2. Fotografia: Beatriz Adeodato. Imagem de uma raiz associada à estrutura dos pés.



Fig. 3. Fotografia: Jheni Ferreira. Imagem de um talo de folha associada à coluna vertebral



Fig. 4. Fotografia: Cleber Vieira. Imagem de uma palha de coqueiro associada ao dorso - coluna vertebral e costelas.

O processo de associação entre as fotografias e a forma de algumas estruturas corporais aponta para o entrelaçamento da percepção cinestésica com a visual, tendo as fotografias assumido uma função de síntese e, ao mesmo tempo, de

disparo de novas camadas perceptuais. Síntese, no sentido de terem se constituído como visualidades produzidas com a experiência, e disparo, no sentido de que abrem, a partir dessa relação, uma gama de outras possibilidades investigativas. Aí está o propósito da expressão visualidades cinestésicas.

A partir dessas construções e constatações, o estudo da cinestesia assumiu uma certa centralidade na pesquisa. Autores como Alain Berthoz (2000); Alva Noë (2006, 2012); Glenna Batson e Margaret Wilson (2014); Susan Foster (2011); e Maxine Sheets-Johnstone (2011), vindos de campos de conhecimento diversos, convergem quanto ao apontamento da imbricação entre percepção e ação, assim como, do entrelaçamento dos sentidos nos processos de perceber. Berthoz (2000), alinhado com a perspectiva já inaugurada por Gibson (1966 *apud* Foster 2011), propõe um entendimento de cinestesia enquanto um sistema perceptual (e não apenas um sentido). Nessa perspectiva, a cinestesia é reconhecida como um elemento central no processo de lidar com tudo que é variante no ambiente, associado ao fluxo constante de sensações percebidas por distintas modalidades sensoriais. Além de ser, prioritariamente o sentido que dá conta do posicionamento do corpo e suas partes no espaço, é responsável pela integração de sinais vindos do tato, da visão e do ouvido interno, por exemplo, englobando variáveis dinâmicas do movimento, como aspectos espaciais, temporais e tônicos. Por conta disso, o próprio Berthoz, como Batson e Wilson sublinham sua dimensão relacional, vinculando a apreensão do outro (a empatia) com a experiência física de si mesmo.

2. Elaboraões sobre a imagem corporal

Tratar de imagem corporal não se refere apenas a imagens de ordem visual. As imagens corporais podem ser de natureza visual, auditiva, olfativa, gustativa, tátil, cinestésica e, frequentemente, combinam informações de distintas modalidades sensoriais. Nos termos de António Damásio, as imagens corporais estão sempre em formação, podendo ser evocadas pela memória, como também sofrer reedições e reconfigurações, na medida que entram em diálogo com percepções do tempo presente. Sensações corporais corriqueiras como, as tensões dos ombros, os pequenos incômodos, cócegas, vibrações, tremores, arrepios, estiramentos musculares, assim como, sensações de movimentos viscerais ou de um estado geral do corpo nunca estão totalmente ausentes e compõem um pano de

fundo da nossa percepção de nós mesmos, um *background* sensorio, o que também pode ser considerado como imagem corporal. (DAMÁSIO, 1996, 1999, 2011; NOË, 2006, 2012).

A capacidade de mapear está inserida no rol de uma habilidade cartográfica mais ampla do organismo, que, segundo Damásio (1996, 1999, 2011), está intimamente ligada ao desempenho de funções regulatórias, e à busca de um equilíbrio homeostático, favorável à manutenção da vida. Mapear é, portanto, um modo de constituir saber do corpo sobre si mesmo, sobre seu funcionamento interno, sobre seu estado emocional, o movimento de suas articulações, de suas contrações musculares, entre outros, tendo a função de apoiar o gerenciamento de ações e atuações no sentido da adaptação, da preservação ou da reparação. Noë e Damásio convergem na convicção de que o mapeamento de si está implicado com o movimento e com a interação. Ele ocorre, à medida que movemos, e que entramos em contato com outros corpos e com o ambiente, numa perspectiva de não separação entre percepção e ação, ou entre tocar e ser tocado. Um dado interessante nessa questão é que o processo de constituir acesso a nós mesmos é tão cotidiano e constante – o *background* sensorio mencionado acima –, que é tentador afirmar que a presença do corpo na nossa percepção é dada, que não é preciso fazer nenhum tipo de esforço ou especializar nenhuma habilidade para desenvolvê-la. Entretanto, o que venho argumentando, ao longo de anos de trabalho e pesquisa, é que essa aprendizagem é matéria de estudo para nós, artistas da dança, praticantes da somática, investigadores do movimento, que temos aprofundado enormemente em termos da sistematização de nossos processos de experimentação, sedimentando modos de criar – pesquisar – constituir saberes, ancorados numa perspectiva fenomenológica de percepção em primeira pessoa e tessitura de sentidos a partir das afetações em jogo.

O pesquisador francês Hubert Godard, bailarino, educador somático, praticante do Rolfing, explica que:

A estrutura estética, a do movimento das percepções, compõe em cada um de nós um modo singular de perceber, que tende para a formação de uma imagem do corpo numa economia estética. Essas grades de leitura, essas matrizes da sensibilidade que se constituem na história, na linguagem e na cultura próprias de cada um, formam uma memória radical da nossa relação com o mundo. (GODARD, 2010, p.13)

Essa perspectiva de Godard (2010) corrobora com a ideia acima apresentada, de que nosso encontro corporal e sensível com o mundo nos ensina sobre o mundo, assim como, sobre nós mesmos. Segundo ele, a dança, a improvisação, as artes, em geral, questionam nossas “matrizes de sensibilidade”, e se oferecem como *locus* (e como meio) de experimentação de distintas e variadas possibilidades de relação com o mundo e seus materiais, enriquecendo o repertório da nossa estrutura estésica. Nesse sentido, Godard (2006, 2010) também salienta que imagem e esquema corporais são dois sistemas distintos, embora profundamente coordenados entre si, que se influenciam, mutuamente, de maneira contínua. Modificações no modo de perceber o corpo alteram o modo de mover e de se relacionar com outros corpos e com o ambiente. Reciprocamente, as explorações motoras afetam nossas sensações, provocam emoções, oferecendo sempre uma nova camada perceptiva, reconfigurando, portanto, as imagens corporais. Como somos seres que operam por hábito, nossos hábitos motores são, antes de tudo, hábitos perceptivos. Ao nos movermos, não inventamos um novo gesto a cada vez, mas nos apoiamos sobre dados já inscritos, sobre coordenações já corporalizadas. Por isso, a dança, especialmente quando impregnada com a cultura de alargamento perceptual exercitada pela somática, desestabiliza essa “memória radical” e oferece campo de criação, invenção, experimentação de novas composições corporais e poéticas.

Desse modo, quando Noë nos apresenta a ideia de que normalmente não buscamos um modo de sintonizar com as sensções do próprio corpo, porque esse acesso já está dado, é preciso situar essa perspectiva. Faz-se necessário frisar que, no rol do nosso campo de pesquisa e criação, está a ênfase no desenvolvimento de habilidades perceptuais, voltadas para ganhar acesso voluntário às sensações do corpo. Essa aquisição implica um processo de aprimoramento, demanda prática, como em qualquer artesanaria, o que envolve também o treino da modulação, ou seja, o gerenciamento da atenção – que pode estar ora mais difusa, ora mais focada, assim como, alternar entre modos de sintonização que priorizem a percepção do ambiente, do outro ou de si mesmo.

O experimento “A Mata” enfatizou bastante esse âmbito perceptivo. A produção das imagens fotográficas, o exercício de leitura, avaliação e sistematização das mesmas envolveu um processo criativo muito intenso. A partir disso, um aprofundamento do estudo tornou-se visível, principalmente em duas

direções: a) uma mais voltada ao estudo anatômico cinesiológico de estruturas corporais e sua corporalização, atrelado a um trabalho técnico de organização corporal e integração de certos padrões de movimento que vinham sendo explorados; b) outra direcionada ao desenvolvimento de processos de experimentação criativa, a partir das relações constituídas em torno das visualidades. Pude observar, assim, que, o experimento “A Mata” colocava em foco a relação entre corpo e ambiente, havendo essa relação também provocado um (re)encontro do corpo consigo mesmo e despertado o desejo de criar, explorar e reinventar imagens, percepções e ações do corpo em suas realções.

3. Da imersão na mata

A partir desses estudos e elaborações, senti a necessidade de retornar a uma experiência de imersão. Estava movida pelas seguintes questões: como o meu corpo, afetado pelas imagens anteriormente produzidas e pelas camadas perceptuais sintetizadas, na primeira fase de experimentações, imerge novamente na mata e dança? Que outras imagens, pulsões e formulações podem se configurar no novo encontro?

Uma sessão de imersão somático-performativa foi planejada para o Parque da Cidade de Salvador, dessa vez, realizada apenas por mim, na companhia do fotógrafo e amigo André Fernandes, co-autor da experiência, uma vez que seu olhar e seus registros também editam as imagens capturadas, criando visualidades. Tanto eu quanto ele nos lançamos num mergulho naquele ambiente, buscando encontros entre corpos, mata e câmera.

O momento inicial foi marcado pela intenção de sintonizar com minhas pulsões correntes, com meus estados de corpo – encontrando uma escuta sensível –, sendo também movida pelo desejo de acoplamento com o ambiente. Uma qualidade de atenção ficou evidente, na qual há “concentração sem focalização”. Essa expressão foi tomada emprestada de Virgínia Kastrup (2015, p. 57), autora que tem se debruçado sobre questões da atenção, e, no meu ver, consegue explanar algumas nuances do tema de forma muito clara, embora não trate especificamente de processos de experimentação em arte. Nessa qualidade de atenção, substituímos o foco direcionado à busca de uma informação, por um estado de abertura ao encontro, uma certa errância, que nos possibilita descoberta,

emergência e invenção. Penso que essas discriminações caracterizam bem o tipo de sintonização mobilizada nessa sessão de imersão, em que prevaleceu uma pulsão na direção de fazer parte daquele ambiente, tocando e sendo tocada, compondo a paisagem. A atenção não estava direcionada a algo, em particular, mas havia um ritmo de modulação, como um sobrevôo, ora pairando, sentindo e seguindo o vento, visão ampla, sentidos em prontidão, ora sendo absorvida por algum detalhe, uma imagem, um movimento interno que me levava em uma direção precisa.

Interessante perceber que as explorações anteriores com as imagens fotográficas, que se deram, em grande medida, a partir de associações por semelhança de forma e estrutura entre partes do corpo e mata, estavam, de alguma maneira, impregnadas no meu corpo. Na minha errância, no vaguear do meu olhar, das minhas pisadas, o corpo buscava pistas e conexões que iam nesse sentido. Percebo algo como hábitos, habilidades já corporalizadas e memórias se entrelaçando com as emergências e as condições particulares desse encontro único – “um mergulho nas intensidades do presente” (KASTRUP, 2015, p. 57).

Ao apreciar o material produzido na imersão, *a posteriori*, essa impressão se afirma com maior clareza, quando consigo identificar movimentos distintos desdobrados dessa pulsão. Nas fotografias que exponho a seguir, criei uma organização, a partir desses diferentes movimentos e relações, a saber: Relações de continência: continentes & conteúdos, côncavos & convexos; Exploração dos contornos: desenho de linhas oferecidas pelas estruturas da mata; Relações de contiguidade, continuidade, camuflagem; Sobreposições e semelhanças de forma; Pontos de apoio.

Relações de continência: continentes & conteúdos, côncavos & convexos



Fig. 5.



Fig. 6.

Exploração dos contornos: desenho de linhas oferecidas pelas estruturas da mata



Fig. 7.



Fig. 8.



Fig. 9.



Fig. 10

Relações de contiguidade, continuidade, camuflagem



Fig. 11.



Fig. 12.



Fig. 13.



Fig. 14.



Fig. 15.



Fig. 16.

Sobreposições e semelhanças de forma



Fig. 17.



Fig. 18.

Pontos de apoio



Fig. 19 e 20: Todas as figuras - de 5 a 20 - são fotografias de Beatriz Adeodato, em imersão performativa no Parque da Cidade, em Salvador, janeiro de 2020. Arquivo pessoal. Fotografia: André Fernandes.

4. Imersão somática: conceito e método

Essa investigação se caracteriza como uma pesquisa guiada pela prática. Referências importantes para sua estruturação metodológica são o autor e pesquisador australiano Brad Haseman (2007) e a artista visual e pesquisadora também australiana Barbara Bolt (2007). Ambos, atuantes na constituição do campo das pesquisas performativas, argumentam que é na concretude da ação, e não em termos de pensamento abstrato ou de reflexão puramente teórica, que a pesquisa

em arte se desenrola. Os procedimentos de experimentação, em arte, não seguem uma lógica causal, sequencial ou discursiva e, assim, não podem ser estabelecidos todos *a priori*. Ainda que haja um levantamento de questões norteadoras, o fazer próprio da nossa área opera por singularidades que são específicas do encontro entre um sujeito artista-docente-pesquisador e seu(s) objeto(s) de trabalho, num dado momento, num dado contexto. Nas palavras de Haseman, “O artista pesquisador não pensa simplesmente a resolução para um problema, mas pratica/experimenta para uma resolução” (HASEMAN, 2007, loc 3296). E a “resolução” pode ser imprevisível, já que cada experimentação carrega um potencial de gerar resultados totalmente distintos e igualmente válidos, por isso, considerados como conhecimento local.

O experimento “A Mata” se constitui como um território, um campo de experimentação único, caracterizado pelas relações, proposições, afetos e forças que estavam, então, em jogo. Dessa forma, a pesquisa se desenvolveu em processos de criação e formulação, nos quais a pesquisadora (eu), os/ as estudantes, num primeiro momento, assim como o ambiente e os materiais se encontraram implicados, numa relação de produção de “saber com”, e não de “saber sobre”. Apesar de Haseman e Bolt não terem uma inserção no campo da Educação Somática, suas proposições são bastante ressonantes. Os princípios metodológicos a que aderem conversam e complementam os principais conceitos com os quais lida a somática, assim como seus corpos de práxis: 1-A soberania da prática; 2-O conhecimento situado; 3-A abertura para a emergência de metodologias; 4-A complexidade das relações contextuais; 5-A abertura para a invenção de métodos de produção e análise de dados; 6-A aceitação e validação de distintos modos de documentação e apresentação dos resultados (HASEMAN, 2007). A Educação Somática, por sua vez, também assume a soberania da prática, atuando a partir da premissa de integração do corpo vivo, de não separação entre corpo e mente, e da experiência em primeira pessoa.

Ciane Fernandes, artista, pesquisadora e docente do Programa de Pós Graduação em Arte Cênicas da UFBA, vem aproximando esses campos de saber, sistematizando o que chama de Abordagem Somático-Performativa. Fernandes explica que: “(...) a prática é, em si mesma, o método de pesquisa, seu eixo principal e meio de organização.” (FERNANDES, 2015, p. 26). No caso da Abordagem Somático Performativa, a prática, em questão, se situa dentro do escopo das

práticas somáticas, em que o estabelecimento de processos de sintonização e integração consigo, com o meio e com os outros é o que conduz a análise de movimento, assim como a tomada de decisões, quanto ao encaminhamento que se segue (FERNANDES, 2015, 2018).

Cada vez mais, a somática vem tornando-se uma referência contemporânea de relevância e consistência reconhecidas. A partir de práticas somáticas específicas e suas aplicações terapêuticas, educativas e criativas, a somática expandiu para abordagens, estudos e pesquisas em campos variados. Nomeada há menos de meio século, a somática vem justamente resolver a fragmentação entre diferentes formas e áreas do saber, entre prática e teoria, educação e contexto, estética e cura, técnica, criação e performance, experiência e reflexão, e assim por diante, permitindo um campo conectivo entre micro e macropolíticas em diferentes níveis. (FERNANDES, 2015, p. 9)

Destaco a articulação com o trabalho de Fernandes, já que o escopo das práticas somáticas é também o território onde se insere esse estudo. Reconheço nas sessões imersivas do experimento “A Mata” algumas aproximações com o que ela sistematiza para a Abordagem Somático-Performativa, delineando um processo evolutivo para as imersões, segundo os seguintes momentos: 1 – um momento de chegada, de estabelecimento de sintonia somática; 2 – momento de mover e ser movido; 3 – uma exploração crescente; e 4 – momento de harmonia e integração¹.

A partir de todas essas relações, reafirmo os processos de experimentação em dança como campo de experiência sensível, disparador de questões, bem como território para a formulação de hipóteses, e síntese de conhecimento. O experimento “A Mata” é uma materialização dessa proposição, sendo tecido pela trança entre afetos mobilizados, sentidos do vivido e do estudado teoricamente.

Beatriz Adeodato Alves de Souza
UFBA
beatrizadeodato@gmail.com

Professora efetiva da Escola de Dança da UFBA. Doutora em Artes Cênicas pelo Programa de Pós Graduação em Artes Cênicas (PPGAC/UFBA) e membro do Grupo de Pesquisa Corpolumen: Redes de estudos de corpo, imagem e criação em Dança (UFBA). A área de concentração de suas pesquisas engloba as interações da Dança com a Educação Somática, estudos da percepção e a Prática como Pesquisa.

¹ Para detalhamento da sistematização proposta por Fernandes, consultar o capítulo “Integração: princípios e procedimentos”, em FERNANDES, Ciane. Dança cristal: da arte do movimento à abordagem Somático Performativa. Salvador: EDUFBA, 2018.

Referências

- BATSON, Glenna; WILSON, Margaret. **Body and mind in motion: dance and neuroscience in conversation**. Chicago: University of Chicago Press, 2014. Versão Kindle.
- BERTHOZ, Alain. **The brain's sense of movement: perspectives in cognitive neuroscience**. Cambridge: Harvard University Press, 2000.
- BOLT, Barbara. The magic is in handling. In: BARRET, Estelle; BOLT, Barbara (ed.). **Practice as research: approaches to creative arts enquiry**. New York: I.B. Tauris & Co, 2007. Versão Kindle.
- DAMÁSIO, António. **E o cérebro criou o homem**. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.
- _____. **The feeling of what happens: body and emotion in the making of consciousness**. New York: Harcourt, 1999.
- _____. **O Erro de Descartes: emoção, razão e cérebro humano**. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.
- FERNANDES, Ciane. **Dança cristal: da arte do movimento à abordagem Somático-Performativa**. Salvador: EDUFBA, 2018.
- _____. Em busca da escrita com dança: algumas abordagens metodológicas de pesquisa com prática artística. **Revista Dança**, Salvador, jul/dez 2013, v.2, n.2, p.18-36.
- FOSTER, Susan Leigh. **Choreographing empathy: kinesthesia in performance**. New York: Routledge, 2011.
- GODARD, Hubert. Buracos negros: uma entrevista com Hubert Godard. **O Percevejo Online**, Rio de Janeiro, jul/dez 2010, v.2, n.2, p.1-21.
- _____. Foreword. In: MCHOSE, Caryn; FRANK, Kevin. **How life moves: explorations in meaning and body awareness**. Berkeley: North Atlantic Books, 2006.
- HASEMAN, Brad. Rupture and recognition: identifying the performative research paradigm. In: BARRET, Estelle; BOLT, Barbara (ed.). **Practice as research: approaches to creative arts enquiry**. New York: I.B. Tauris & Co, 2007. Versão Kindle.
- KASTRUP, Virgínia. A invenção na ponta dos dedos: a reversão da atenção em pessoas com deficiência visual. **Psicologia em Revista**, Belo Horizonte, v. 13, n. 1, p. 69-90, jun. 2007.
- NOË, Alva. **Varieties of presence**. Cambridge: Harvard University Press, 2012.
- _____. **Action in perception**. Cambridge: MIT Press, 2006.
- SHEETS-JOHNSTONE, Maxine. The primacy of movement. **Advances in consciousness research**. Philadelphia: John Benjamins, 2011, v. 82.

Confabulando com pesquisas implicadas em Dança

Beth Rangel (UFBA)
Rita Ferreira de Aquino (UFBA)
Lucas Valentim Rocha (UFBA)

Dança como Área de Conhecimento: Perspectivas Epistemológicas, Metodológicas e Curriculares

Resumo: O artigo problematiza a noção de pesquisa aplicada no âmbito da Área de Artes, em especial dos Mestrados Profissionais. A partir da experiência pioneira de implementação do Programa de Pós-Graduação Profissional em Dança (PRODAN) na Universidade Federal da Bahia em 2019, discutimos a hipótese de um alargamento da compreensão de pesquisa aplicada em direção à uma concepção de pesquisa implicada. O horizonte teórico é de diálogo interdisciplinar da Arte com os campos da Filosofia, Sociologia e Educação. Como resultado, afirmamos o posicionamento da Pós-Graduação Profissional em Dança como espaço para o desenvolvimento de pesquisas comprometidas com o tecido social. Finalmente, pretendemos com este debate contribuir para o desenvolvimento de políticas para a Pesquisa em Artes no Brasil.

Palavras-chave: DANÇA. PESQUISA IMPLICADA. MESTRADO PROFISSIONAL. PÓS-GRADUAÇÃO.

Abstract: The article discusses the notion of applied research in the field of Arts, especially Professional Masters. Based on the pioneering experience of implementing the Professional Postgraduate Program in Dance (PRODAN) at the Federal University of Bahia - UFBA in 2019, we discuss the hypothesis of a broadening of the understanding of applied research towards an implied research conception. The theoretical horizon is an interdisciplinary dialogue between Art and the fields of Philosophy, Sociology and Education. As a result, we affirm the positioning of the Professional Postgraduate Course in Dance as a space for the development of research committed to the society. Finally, with this debate, we intend to contribute to the development of policies for research in Arts in Brazil.

Keywords: DANCE. IMPLIED RESEARCH. PROFESSIONAL MASTERS. POSTGRADUATE STUDIES.

1. Introdução

Em atenção ao desenvolvimento da Área de Artes no Brasil e em especial ao crescimento do número de Programas de Pós-Graduação de natureza profissional, o Documento de Área 11 - Artes da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) nos provoca a definir de forma “clara e

coerente” o que se entende por “pesquisa aplicada no campo artístico” no âmbito dos programas de pós-graduação de natureza profissional (CAPES, 2019, p.11):

Segundo a Coordenação Geral de Avaliação e Acompanhamento da Capes, a pesquisa realizada pelos PPG divide-se em três categorias centrais: a pesquisa básica (voltada para o avanço do conhecimento, sem aplicabilidade imediata), a pesquisa estratégica (que acrescenta conhecimento como ferramenta para a solução de problemas práticos) e a pesquisa tecnológica (que desenvolve aplicações para conhecimentos já estabelecidos). As últimas duas categorias pertencem ao campo da pesquisa aplicada.

Compreendemos que a denominação pesquisa aplicada – subdividida em estratégica e tecnológica – atenda de forma satisfatória à diversas áreas de conhecimento. Entretanto, os avanços decorrentes da implementação do Programa de Pós-Graduação Profissional em Dança (PRODAN) na Universidade Federal da Bahia (UFBA), primeiro Mestrado Profissional em Dança no país¹, vêm oferecendo pistas para a problematização da noção de pesquisa aplicada no âmbito da Dança.

Nesta direção, apresentamos aqui a hipótese de alargamento da noção de pesquisa aplicada, que corresponderia a “uma investigação voltada para a produção de conceitos e procedimentos para a prática concreta nos diferentes campos profissionais da área” (CAPES, 2019, p.12), em direção a uma *pesquisa implicada* como pressuposto político da produção de conhecimento no âmbito do Mestrado Profissional em Dança.

2. Eixos estruturantes: sujeitos/as², contextos e conhecimentos

No Documento de Área 11 - Artes, a Capes define o Mestrado Profissional como “modalidade de curso de pós-graduação *stricto sensu* voltada para a pesquisa aplicada diretamente associada à prática profissional do mestrando” (CAPES, 2019, p.08) com finalidade de “ampliar e aprimorar seus conhecimentos quanto às práticas, processos, abordagens e conteúdos específicos relacionados à sua atuação profissional na área de Artes” (CAPES, 2019, p.08).

¹ Aprovado pela CAPES em 2018, teve início de suas atividades quatro meses depois, em fevereiro de 2019.

² Buscamos na escrita do texto uma linguagem menos binária com demarcações de gênero que não reproduzam inflexões hegemonicamente masculinas, tal qual nos alerta Grada Kilomba (2019) em Memórias da Plantação. Entretanto, não propomos alterações no conceito de sujeito sociológico proposto por Stuart Hall. Mantivemos nas citações o gênero masculino, mas em nossas falas cuidamos de propor ao menos a inflexão em dois gêneros.

A partir da provocação que enunciamos no título deste artigo, propomos um movimento da ampliação dos discursos instituídos e incorporados na concepção de Mestrado Profissional em Artes. Esse movimento dialoga com a recomendação de que os Programas de Pós-Graduação Profissional identifiquem o perfil das pessoas profissionais que constituem o público-alvo do curso, bem como os impactos esperados das pesquisas desenvolvidas no âmbito do Mestrado Profissional.

Para tanto, partimos dos três centros de orientação que organizam a proposta do Mestrado Profissional em Dança da UFBA³, a saber: *sujeitos/as, contextos e conhecimentos*.

2.1 Sujeitos/as

De acordo com o sociólogo jamaicano Stuart Hall, a noção de “sujeito sociológico” carrega a concepção de que a identidade é contruída na relação com a sociedade, em uma mediação de “valores, sentidos e símbolos – a cultura” (HALL, 2000, p.11). Dito de outro modo, a identidade costura os/as sujeitos/as às estruturas, estabelecendo sentidos “tanto os sujeitos quanto os mundos culturais que eles habitam” (HALL, 2020, p.12). O autor chama atenção, entretanto, para as transformações estruturais e institucionais da sociedade, sobretudo na modernidade tardia, e seus impactos na fragmentação das “paisagens culturais de classe, gênero, sexualidade, etnia, raça e nacionalidade” (HALL, 2020, p.09). Segundo Hall, o/a sujeito/a pós-moderno/a não possui uma concepção de si fixa, essencial ou permanente, mas sim “uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis” (HALL, 2020, p.13), descentradas, fragmentadas e provisórias. “A identidade torna-se uma ‘celebração móvel’: formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam” (HALL, 2000, p.12-13). Seguindo este raciocínio, “uma vez que a identidade muda de acordo com a forma como o sujeito é interpelado ou representado, a identificação não é automática, mas pode ser ganhada ou perdida. Ela tornou-se politizada” (HALL, 2000, p.21).

³ Destacamos que esta mesma concepção vem embasando projetos e programas de pesquisa e extensão, a exemplo do Arte no Currículo: convênio entre a Universidade Federal da Bahia e a Secretária Municipal de Educação de Salvador (2015-2017), Trânsitos: experiências artísticas como processos de aprendizagem (2016-2017). O Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Dança Noturno da Escola de Dança da UFBA também traz essa referência em sua concepção.

Nesse sentido, quando afirmamos que a noção de sujeito/a é um centro de orientação do PRODAN, não nos referimos apenas à identificação do público-alvo do curso. Uma vez ingressos, no decurso dos componentes curriculares obrigatórios, as pessoas profissionais com atuação consolidada no campo da Dança são convocadas ao reconhecimento de si enquanto sujeito/a representativo/a de um grupo que compõe o tecido social, assumindo o papel de mediadores/as de questões humanas, culturais e/ou educacionais. Deste modo, nos alinhamos à pesquisadora de dança Helena Katz, ao afirmar que “[...] diante da complexidade do mundo nossa inclusão nele mudou: de observadores de fora, passamos a posição de nele implicados” (KATZ, 2005, p. 42).

Este processo está vinculado ao reconhecimento das trajetórias de cada pessoa, estimulando uma escuta sensível e crítica em relação à própria atuação profissional no sentido de perceber nas escolhas de vida tendências, pontos de inflexão e contradições. Para tanto, diversas metodologias e procedimentos metodológicos podem ser utilizados, mas o importante é o gesto político que está por trás dessas pessoas, a partir do qual os projetos de pesquisa/atuação começam a ser tecidos.

2.2 Contextos

O reconhecimento de si como pessoa que inscreve e escreve sua trajetória no tempo e no espaço não está, portanto, dissociado dos contextos de participação social e cidadã nos quais as pessoas mestradas se inserem. Deste modo, a proposta político pedagógica do PRODAN acompanha o pensamento do geógrafo baiano Milton Santos (2000, 2002) de que todo conhecimento é contextual. Dito de outro modo, tem como elementos estruturantes o espaço social e as redes de relações sociais que se estabelecem no território, que por sua vez “[...] não é apenas o resultado da superposição de um conjunto de sistemas naturais e um conjunto de sistemas de coisas criadas pelo homem” (SANTOS, 2000, p. 47). Assim, ecoamos sua compreensão de que “[...] o território é o chão e mais a população, isto é, uma identidade, o fato e o sentimento de pertencer àquilo que nos pertence” (SANTOS, 2000, p. 47).

Essa noção de pertencimento é fundamental no desenvolvimento das pesquisas do Mestrado Profissional em Dança, uma vez que é na vivência no mundo

do trabalho em suas complexas relações sociais que emergem os questionamentos, bem como as hipóteses de estudantes. Seguindo este raciocínio, trabalhamos em direção ao que Milton Santos anuncia como problema crucial: “[...] como passar de uma situação crítica a uma visão crítica – e, em seguida, alcançar uma tomada de consciência”? (SANTOS, 2000, p. 57). Portanto, o PRODAN toma para si a responsabilidade de constituir-se como ponto de convergência da indissociabilidade entre práticas sociais e conhecimentos, o que nos conduz ao terceiro centro de orientação.

2.3 Conhecimentos

Desde 2019 vimos no PRODAN imersos em processos artísticos e educativos em dança buscando compreender a natureza das formas de conhecimento, investigando parâmetros que possibilitassem uma revisão de paradigmas e propósitos. Neste cenário, nos referenciamos em paradigmas da teoria crítica pós-moderna constituídos sob a noção de conhecimento científico-social. Tal inclinação epistemológica promove transformação social em uma perspectiva emancipatória. Segundo o sociólogo português Boaventura de Souza Santos (1989; 2011), um conhecimento emancipatório aspira uma teoria de tradução que dê suporte epistemológico e promova a autocompreensão do nosso estar no mundo contemporâneo, bem como da solidariedade como uma forma de conhecimento.

O PRODAN afirma a Arte como modo de conhecer o mundo, favorecendo o desenvolvimento da racionalidade estético-expressiva, forma específica de racionalidade que engloba questões relacionadas a construção da autoria, a dimensão estética dos discursos e valorização do prazer. A valorização da racionalidade estético-expressiva frente às racionalidades cognitivo-instrumental e prático-moral (SANTOS, 2006) corrobora o desenvolvimento da solidariedade e participação, elementos fundamentais para as noções de comunidade e sociedade. Além disso, estimula a criatividade em detrimento de um modo predominantemente transmissivo, valorizando prioritariamente o processo de transformação da pessoa mestranda – e dos seus contextos de atuação.

De acordo com o sociólogo Muniz Sodré (2013), a criatividade é uma experiência radical de conhecimento original e inovador que opera de forma

complexa diversas formas de racionalidades, possibilitando saltos fora do sistema. Ao alterar a relação do/a sujeito/a com seu contexto na dinâmica histórica com passado e futuro, a criatividade possibilita a renovação e a continuidade de uma existência comunitária. Considerando a área de concentração *Inovações Artísticas e Pedagógicas em Dança*, esta é sem dúvida uma concepção muito cara ao PRODAN.

O modo de ser e conviver sócio comunitário do/a sujeito/a social agrega à construção de conhecimentos, aí entendidos como métodos e estratégias de abordagem com um maior potencial de dar respostas às questões da sociedade. “Teoria é, não só o conhecimento que se produz, mas também o modo como se produz o método. A teoria exerce um comando indisputado sobre todo o processo de criação do conhecimento científico” (SANTOS, 1989, p.72). Esta forma de sentir-agir-pensar a comunidade desemboca em uma nova cultura de convivência e para tanto nos parece oportuna a contribuição de Baczko (1985, p. 403), que por meio do imaginário se pode atingir as aspirações, os medos e as esperanças de um povo.

Ainda no rastro da teoria crítica, Boaventura de Souza Santos (1989; 2011) aponta para a crise paradigmática que vivemos na atualidade, que se traduz em implicações tanto epistemológicas quanto sociais. Um processo contínuo e demorado de transição de um paradigma dominante – regulador -, para o paradigma emergente - emancipatório, inclusivo e solidário. Deste modo, delineamos a noção de pesquisa implicada marcando o compromisso dos Mestrado Profissional em Dança de contribuir para esse processo de transição paradigmática.

3. Diálogos multirreferenciais

É preciso ressaltar, entretanto, que não estamos sós na incursão de discutir a noção de implicação associada à produção de conhecimento, por isso buscamos trazer para perto pesquisadoras e pesquisadores que também vêm se dedicando a este tema. Como forma de tecermos junto um discurso sobre a pesquisa implicada como pressuposto sócio-político para o Mestrado Profissional em Dança da UFBA, fomos a campo para identificar pessoas interlocutoras com intuito de estabelecemos diálogos multirreferenciais, corroborando a compreensão de que “[...] a centralidade da pesquisa se realiza tomando a implicação como um modo de criação de saberes” (MACEDO; SÁ, 2018, p. 207).

Iniciamos assim a aproximação com produções de pessoas pesquisadoras baianas do campo da Educação como Roberto Sidnei Macedo e Sílvia Michele Macedo de Sá, a exemplo do artigo *A Etnografia Crítica como Aprendizagem e Criação de Saberes e a Etnopesquisa Implicada: Entretecimentos* (2018). Mesmo guardadas as especificidades de intenções da etnopesquisa crítica (MACEDO, 2000; 2012; MACEDO & SÁ, 2018) como modalidade de pesquisa inspirada no olhar etnográfico, as convergências com o que temos desenvolvido são muitas, a exemplo da noção de implicação como posicionamento político.

A pesquisa entendida como um campo da práxis social, bem como as opções e escolhas por método de abordagens suas lógicas organizativas da proposta de pesquisa, seus aportes teóricos e os dispositivos de produção de compreensões e análises são, invariavelmente, pautas políticas. Em outras palavras, trata-se do prolongamento da capacidade da pessoa profissional/pesquisadora de intervir no ambiente em que realiza seu trabalho de investigação afirmando vínculos, pertencimento àquela comunidade e a afirmação de seus pensamentos e suas referências.

[...] Nestes termos, *vínculo*, *pertencimento* e *afirmação* como mobilizadores de *modos de criação de saberes* e atores como sujeitos coletivos criadores interativos de sapiências emergem numa lógica e numa epistemologia social ao mesmo tempo heurística e acionalista. (MACEDO & SÁ, 2018, p.332).

É premente com isso que as pessoas mestradas da Pós-Graduação Profissional se reconheçam sujeitos/as sociais engajados/as com sua contribuição a partir da participação e intervenção, como forma de alterar o *status quo* a partir do seu esforço intelectual na produção artística, técnico/tecnológica e bibliográfica, fortemente ancoradas nos novos discursos científico-sociais. Nesta relação, têm condições de identificarem fatos e carecimentos dos grupos sociais nos quais atuam, demonstrando capacidade de captarem, a partir de escuta qualificada, as demandas de interesse coletivo no âmbito da sociedade. Neste posicionamento político, a noção de rigor está relacionada a “[...] explicitar com clareza as implicações político-epistemológicas do pesquisador e suas instituições no acontecer objetivante da pesquisa”. (MACEDO & SÁ, 2018, p.333).

O reconhecimento dos ambientes profissionais e contextos sociais – sejam institucionais ou não - constitui, portanto, pressuposto estruturante da pesquisa socialmente referenciada desenvolvida do Mestrado Profissional em

Dança. Sendo assim no PRODAN, estes contextos podem ser compreendidos como campos de práticas para construção de uma cultura propícia ao desenvolvimento da formação e constituição de sujeitos emancipados. Segundo Santos (1989, p.151) “[...] cada contexto é um espaço e uma rede de relações dotadas de uma marca específica de intersubjetividade que lhes é conferida pelas características dos vários elementos que o constituem”.

A identificação dos contextos sociais ou ambientes profissionais vinculados a cada um dos projetos das pessoas mestradas, tanto no que se refere às especificidades que os definem como às diversidades que os distinguem, constitui estimulante exercício de complementaridade entre teorias e práticas na construção do conhecimento. São enfatizadas dimensões qualitativas no que se refere ao reconhecimento de emergências relacionadas a questões sociais, a partir da privação ou produção, gestadas pela complexa trama de relações entre as pessoas e os contextos de cidadania.

É oportuno destacar que estes contextos nos quais se inserem as práticas profissionais, os projetos de pesquisa e as questões prioritárias a serem desenvolvidas durante o mestrado profissional transformam-se em espaços de atenção das pessoas estudantes. Ouvindo Macedo,

Ademais, como processo político, assumir como pesquisador o trabalho com a *implicação* é, ao mesmo tempo, constituir um processo de *autorização* profundo, emancipador, no sentido de constituir-se autor(es) da sua própria condição. Nestes termos, a *implicação* não significará apenas um investimento subjetivo no campo de pesquisa, mas um elemento fundante da forma e do conteúdo heurístico da pesquisa. (MACEDO & SÁ, 2018, p.335).

4. Princípios da pesquisa implicada no Mestrado Profissional em Dança

Deste modo, parece-nos fundamental posicionarmos a noção de pesquisa implicada que vem sendo desenvolvida ao longo dos três anos de implementação do Programa de Pós-Graduação Profissional em Dança da UFBA como parte do processo de construção e consolidação da identidade do programa.

4.1 Pesquisa implicada é um pressuposto político, e não método

Conforme apresentamos anteriormente, o projeto político pedagógico do Mestrado Profissional em Dança se estrutura a partir de três centros orientadores:

sujeitos/as representativos/as, críticos/as e criativos/as; *contextos* compreendidos como espaços de cidadania; e *conhecimentos* específicos em Dança tecidos em diálogos multirreferenciais e perspectiva emancipatória. A pesquisa implicada é tecida nos enlances entre eles, desde a formulação do projeto aos impactos sociais dos resultados. Por isso, defendemos esta noção como pressuposto da produção de conhecimento no âmbito do Mestrado Profissional em Dança. Reiteramos que a pesquisa implicada não se define como um método, mas sim um *ethos*.

4.2 A pesquisa implicada possui relevo social

Por acreditar que os objetivos dos processos da educação devem ter foco na transformação dos/as sujeitos/as prioritários/as que participam do curso, o PRODAN propõe uma capacitação de profissionais da Dança que qualifique para investigação sistemática de questões que emergem das demandas profissionais e na área de conhecimento. Estas questões não são, entretanto, abordadas isoladamente. Ou seja, ainda que a motivação da pesquisa esteja fortemente relacionada a uma experiência pessoal, o compromisso do programa é com a identificação do seu relevo social.

Este princípio se aplica às investigações realizadas em ambas as linhas de pesquisa. Portanto, independente do objetivo e dos objetos de investigação, o empenho do PRODAN é propiciar uma qualificação *stricto sensu* no exercício implicado com a inovação artística e pedagógica em Dança no âmbito profissional. As pesquisas são respostas às demandas identificadas e, deste modo, promovem resultados no âmbito pessoal e, simultaneamente, contibuem com as múltiplas realidades do mundo do trabalho e da sociedade.

Diante de uma realidade complexa e sistêmica, como vêm apontando com lucidez há décadas o sociólogo francês Edgar Morin (2000), consideramos fundamental afirmar o amplo espectro de atuação dos profissionais da Dança, para além dos contextos de educação formal e não-formal em âmbito comunitário, redes públicas e privadas. Como exemplos, podemos citar: produção artística, produção cultural, técnica do espetáculo, curadoria e gestão vinculada a instituições artísticas e/ou do patrimônio cultural, eventos e circuitos que integram o sistema da arte, indústria cultural, iniciativa privada, iniciativas da sociedade civil organizada.

Deste modo, reafirmamos a relevância social da produção de

conhecimentos teórico-práticos em Arte contextualizados, articulados e atualizados, assim como defendemos a ampliação da noção tradicional de *problema de pesquisa*, incluindo questões de desenvolvimento da linguagem que são específicas da Dança. Por fim, reforçamos mais uma vez que a noção de pesquisa aplicada é insuficiente quando tratamos do desenvolvimento da racionalidade estético-expressiva.

4.3 A pesquisa implicada está vinculada a formação profissional

Com vista ao desenvolvimento de competências contemporâneas que dialoguem com o paradigma emergente no campo da Arte, as pessoas egressas do PRODAN devem ser capazes de atuar profissionalmente como sujeitos/as sociais comprometidos/as com seus contextos de atuação, na perspectiva de produção e inovação transformadora da realidade a que se inserem, a partir de conhecimentos e habilidades básicas desenvolvidas durante o Mestrado Profissional em Dança. Espera-se destas pessoas profissionais da Dança, portanto, que sejam reconhecidas e valorizadas por perfis que se alinhem a competências pessoais, sociais, práticas e intelectuais, como as que se seguem:

- a) Compreensão de si enquanto sujeito/a social e político/a;
- b) Participação nos contextos de atuação profissional;
- c) Compreensão da Arte e, especificamente da Dança, como forma de conhecimento complexo, que estabelece diálogos multirreferenciais com outros campos;
- d) Identificação de demandas, formulação de problemas e proposição de soluções artísticas e/ou pedagógicas em dança de caráter inovador e criativo;
- e) Promoção de impacto social, cultural, educacional e/ou econômico através de produção intelectual artística, técnico/tecnológica e/ou bibliográfica.
- f) Exercício da cidadania e posicionamento crítico frente às questões emergentes na contemporaneidade, com especial atenção aos direitos humanos, diversidade cultural e ambiental;
- g) Promoção de valores éticos, democráticos e comprometidos com a transformação social em perspectiva emancipatória.

5. Considerações finais

Nestes três anos de implementação do PRODAN tivemos a oportunidade de ampliar as relações da Pós-Graduação com a sociedade através da publicação de artigos que expõem o percurso deste processo, (RANGEL; PATERNOSTRO; RENGEL; AQUINO, 2020) a participação de pessoas artistas, produtoras, técnicas do espetáculo, educadoras, mediadoras culturais e gestoras. Por meio de mestrands/as, têm sido estabelecidos diálogos com instituições públicas de educação básica assim como grupos, organizações e instituições do campo da cultura. Estes processos continuados de cooperação e retroalimentação com diversos setores revelam diariamente os impactos culturais, educacionais, sociais e econômicos da pesquisa implicada, afirmando a importância da Arte para o desenvolvimento humano e a transformação social.

O Programa de Pós-Graduação Profissional em Dança se diferencia pelo seu compromisso com o desenvolvimento de conhecimentos artísticos, culturais, educacionais e científico-sociais de caráter emancipatório, explicitamente implicados com a transformação da sociedade. Por isso, todas as práticas realizadas no âmbito do Mestrado Profissional em Dança são provocadas a darem respostas complexas a demandas coletivas - e não apenas individuais -, identificadas junto a grupos e contextos dos quais as pessoas mestrands são sujeitos/as representativos/as.

Por fim, gostaríamos de retomar a reflexão no que diz respeito às experiências inovadoras de formação do PRODAN. Conforme mencionamos na introdução, o Documento de Área 11 - Artes de CAPES convoca os Programas de Pós-Graduação Profissional a definirem de forma “clara e coerente” o que se entende por “pesquisa aplicada no campo artístico”. Em resposta a esta convocação, afirmamos o Mestrado Profissional em Dança como espaço para a formação avançada e inovadora de profissionais da Dança, entendidos como sujeitos/as sociais, que ao se constituírem enquanto pessoas egressas estarão capacitadas com conhecimentos artístico-cultuais, científico-sociais e tecnológicos que contribuam como propulsores para o desenvolvimento de práticas, processos e resultados que apontem para mudanças na relação produção e geração de renda, com reverberações e alterações do *status quo* social, econômico e cultural.

Reafirmamos assim a defesa da noção de pesquisa implicada como possibilidade de alargamento epistêmico e metodológico à tradicional noção de pesquisa aplicada, posicionando politicamente as produções de conhecimento do Mestrado Profissional em Dança da UFBA. Nossa expectativa é de que esta

concepção contribua para a formulação de políticas para os Mestrados Profissionais em Artes no Brasil.

Beth Rangel (UFBA)

bethrangel19@gmail.com

É professora da Escola de Dança da UFBA (1979-2021), e dos Programas de Pós Graduação Acadêmico e Profissional de Dança da UFBA. É Doutora pela FAGED UFBA e Coordenadora Programa de Pós Graduação Profissional de Dança da UFBA. Atua em pesquisas da Arte enquanto Tecnologia Educacional. Líder do Grupo de Pesquisa ENTRE: Artes e Enlaces.

Rita Ferreira de Aquino (UFBA)

aquino.rita@gmail.com

Artista de dança e professora da Escola de Dança da UFBA, PPGDança e PRODAN. Doutora em Artes Cênicas, Mestre e Especialista em Dança pela UFBA, Licenciada em Dança pela Faculdade Angel Vianna. Líder do Grupo de Pesquisa ENTRE: Artes e Enlaces. ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-9371-5117>

Lucas Valentim Rocha (UFBA)

lucas.valentim0@gmail.com

É artista e professor da Escola de Dança da UFBA. Doutor pelo Programa de Pós-graduação em Artes Cênicas/UFBA (2016-2019). Mestre em Dança pelo Programa de Pós-Graduação em Dança/UFBA (2012-2013). Licenciado em Dança/UFBA (2017-2011). Co-fundador do Coletivo Carrinho de Mão. Líder do Grupo de Pesquisa PORRA. ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-1513-9182>

Referências

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. **Documento de Área 11 Artes** - ano 2019. Brasília: Ministério da Educação, 2019. Disponível em:

<https://uab.capes.gov.br/images/Documento_de_%C3%A1rea_2019/Artes.pdf>.

Acesso em 29 mar. 2020.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

KATZ, Helena Tania. **Um, Dois, Três: a dança é o pensamento do corpo**. Belo Horizonte: Helena Katz, 2005.

MACEDO, Roberdo Sidnei. **A etnopesquisa crítica e multirreferencial nas ciências humanas e na educação**. Salvador: EDUFBA, 2000.

MACEDO, Roberto Sidnei. Etnopesquisa implicada, currículo e formação. **Espaço do currículo**, v.5, n.1, pp.176-183, Junho a Dezembro de 2012. ISSN 1983-1579 Disponível em: <<http://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/rec>>. Acesso em 29 mar. 2020.

MACEDO, Roberdo Sidnei; SÁ, Sílvia Michele Macedo de. A Etnografia Crítica como Aprendizagem e Criação de Saberes e a Etnopesquisa Implicada: Entrecimentos. **Currículo sem Fronteiras**, v. 18, n. 1, p. 324-336, jan./abr. 2018 ISSN 1645-1384

(online). Disponível em: <www.curriculosemfronteiras.org>. Acesso em 29 mar. 2020.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. 3. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

RENGEL, Beth; PATERNOSTRO, Carmen, RANGEL, Lenira; AQUINO, Rita. **Programa de Pós-Graduação Profissional Em Dança: qualificação profissional e impacto social**. In. VIEIRA, Marcílio; SOUZA, Marco Aurélio; SILVA, Thiago. **Quais Danças estão pôr-vir? Trânsitos, poéticas e políticas do corpo**. Salvador, Editora ANDA, 2020.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência**. São Paulo: Cortez, 2011.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Introdução a uma ciência pós-moderna**. Rio de Janeiro: Graal, 1989.

SANTOS, Boaventura de Souza (Org.). **Conhecimento prudente para uma vida decente: um discurso sobre as ciências revisitado**. 2a ed. São Paulo: Cortez, 2006.

SANTOS, Milton. **A Natureza do Espaço: Técnica e Tempo, Razão e Emoção**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2002.

SODRÉ, Muniz. **Reinventando a educação: diversidade, descolonização e redes**. Rio de Janeiro: Vozes, 2013.

Experimentações com dança em um currículo: aprender com a diferença por meio da abertura aos devires

Carla Char (UFMG)

Dança como Área de Conhecimento: Perspectivas Epistemológicas, Metodológicas e curriculares

RESUMO: Este trabalho traz resultados de uma pesquisa de mestrado que foi conduzida pelo eco da seguinte pergunta: o que pode a dança em um currículo que se abra para experimentações, de modo que corpo e pensamento se movimentem e provoquem o aprender com a diferença? A pesquisa foi feita em uma escola pública da região metropolitana de Belo Horizonte/MG e envolveu experimentações com diferentes possibilidades em dança contemporânea: Improvisação, Contato Improvisação, Videodança e Composição Coreográfica. As experimentações foram feitas com quatro turmas do 8º ano e seis turmas do 9º ano do Ensino Fundamental. Seguiu-se os estudos curriculares pós-críticos, que veem o campo curricular como um lugar de invenção, em que diferentes currículos podem ser criados no cotidiano. A metodologia criada foi dançarilhar, uma composição entre esses estudos, a cartografia, inspirada nos estudos de Gilles Deleuze e Felix Guattari, e o personagem andarilho de Nietzsche. Um dos resultados é que experimentações com dança em um currículo pode criar um currículo-dançante, uma composição entre currículo e dança. Esse currículo é construído no dia-a-dia e coloca corpo-pensamento para dançar. Argumenta que o movimentar de um currículo-dançante desencadeou um aprender com a diferença por meio de devires: devir-professora e devir-criança, que evidenciaram a importância de se conectar aos corpos dos/as estudantes para aprender com a diferença de cada um/a.

Palavras-chave: DANÇA. CURRÍCULO. APRENDER. DEVIR. DIFERENÇA.

Abstract: This paper presents the results of a research produced during a Master degree study which tried to answer the following question: What can dance do in a curriculum that opens up to experimentation, in such a way that both body and thought move, promoting learning from difference? The research was made in a public Elementary school at the metropolitan region of Belo Horizonte, in the state of Minas Gerais, and involved experimentations with different possibilities in contemporary dance: Improvisation, Improvisation contact, Videodance and Choreographic Composition. Experimentations were made with four 8th-grade classes and six 9th-grade classes. This was followed by post-critical curricular studies, which see the curricular field as a place of invention, in which different curricula can be created in everyday life. The methodology created was called “dançarilhar”, a composition between these studies, cartography, inspired by the studies of Gilles Deleuze and Felix Guattari, and Nietzsche's wandering character. One of the results is that experimenting with dance in a curriculum can create a dancing curriculum, a composition between curriculum and dance. This curriculum is built on a day-to-day basis and puts thought-body to dance. It argues that the movement of a dancing-curriculum triggered learning from differences through

becomings: becoming-teacher and becoming-child, which highlighted the importance of connecting to the bodies of students to learn with each other's differences.

Keywords: DANCE. CURRICULUM. LEARNING. BECOMING. DIFFERENCE.

1. Sobre encontros no território de um currículo

Ensinar é um constante desafio para um/uma professor/a, a despeito da disciplina em que atue em contexto escolar ou não escolar. Propor experimentações com dança¹ para estudantes da educação básica, que não têm aulas de Dança no currículo, é um desafio a parte. Dançar na escola ainda envolve romper com muitos paradigmas, estereótipos e, ainda, superar um senso comum em relação à presença da dança no currículo. Diante disso, mostra-se a potência dos encontros para a criação de um currículo-dançante, uma composição entre currículo e dança, feito no dia a dia, na relação com os/as estudantes.

Currículo é território de encontros. Com base em Spinoza (2017) e Deleuze (2002), o encontro se dá quando se depara com um corpo que provoca de alguma maneira e incita a pensar. Há encontros que alegram, animam, fortalecem, entristecem, paralisam, movimentam. Isso porque no território de um currículo um corpo se encontra com diferentes corpos que são atravessados por diferentes sentimentos, sensações e fluxos, que são os devires. Numa escola, por exemplo, se encontra com docentes, estudantes, amigos/as, inimigos/as ou aqueles/as de quem se sente “ranço”, se encontra com os “aroba”, os “crushes”, com as amigadas que ensinam para vida.² Esses encontros são inúmeros e imprevisíveis, e podem tanto aumentar como diminuir a potência de agir dos corpos que compõem um currículo.

Neste artigo apresenta-se resultados de uma pesquisa de mestrado intitulada “O que pode um currículo-dançante: experimentações de um currículo com dança”,³ que foi conduzida pelo eco da seguinte pergunta: o que pode a dança em um currículo que se abra para experimentações, de modo que corpo e pensamento se movimentem e provoquem o aprender com a diferença? A pesquisa foi realizada

¹ Será utilizada a grafia em letra maiúscula quando se tratar da Dança como campo de conhecimento da área de Artes, no campo curricular. A grafia em minúscula será utilizada para tratar da dança de modo geral: para falar das experimentações, da dança como arte, como modo de viver e de se expressar. A grafia minúscula interessa por se pensar a dança como um movimento “menor”, ou minoritário, que compõe as subjetividades e o currículo experimentado.

² Palavras que os/as estudantes disseram em entrevista, quando perguntados sobre o que gostavam e o que não gostavam na escola.

³ A pesquisa mencionada contou com bolsa CAPES.

em uma escola pública da região metropolitana de Belo Horizonte/MG e envolveu experimentações com diferentes possibilidades em dança contemporânea, em quatro turmas do 8º ano e seis turmas do 9º ano do Ensino Fundamental, nas disciplinas de Português, Geografia e Matemática. À escola, foi dado o nome fictício de Escola Sagração da Primavera.⁴

Para criar um currículo-dançante, seguiu-se a linha dos estudos curriculares pós-críticos, que veem o campo curricular como um lugar de possibilidades e invenção. Esses estudos mostram a importância de criar metodologias para responder às especificidades de cada problema de pesquisa. As metodologias são construídas durante o processo de experimentação e se abstêm de métodos preestabelecidos (PARAÍSO; MEYER, 2012). E, assim, foi criada a metodologia dançarilhar. Uma composição entre esses estudos, a cartografia - que, inspirada na filosofia de Gilles Deleuze e Félix Guattari, é uma prática teórico-metodológico que acompanha processos (BARROS; KASTRUP, 2009) -, e o personagem andarilho de Nietzsche (NIETZSCHE, 2005), por ser uma metodologia que se faz movimentando, com olhar atento, mas aberto ao novo, às mudanças, sem se fixar a algo especificamente, partindo das sensações que envolvem a criação de uma personagem conceitual. Se diferencia desse personagem pela experiência com a arte da dança, por não pensar em criar uma filosofia como quem dança, e sim um currículo como quem dança. Assim, criou-se a personagem conceitual Dançarilha que movimentou os processos que devieram o dançarilhar. É por meio de Dançarilha que este artigo é escrito. Dançarilha é um outramento da pesquisadora que realizou as experimentações com dança na Escola Sagração da Primavera.

Um dos resultados da pesquisa é que a experimentações com dança em um currículo, pode criar um currículo-dançante, que é criado a partir dos encontros, nas relações entre diferentes corpos, no cotidiano, em uma movimentação dançante, que movimenta corpo e pensamento em dança. O objetivo deste artigo é mostrar tanto o que um currículo-dançante demandou na Escola Sagração da Primavera, como o aprender que desencadeou por meio de devires. O argumento aqui desenvolvido é o de que o movimentar de um currículo-dançante desencadeou um

⁴ Inspirado na versão da obra Sagração da Primavera, de Pina Bausch, renomada coreógrafa e bailarina alemã da segunda metade século XX. A obra original é um balé do compositor russo Igor Stravinsky, com primeira coreografia de Vaslav Nijinski, importante coreógrafo e bailarino russo do início do século XX.

aprender com a diferença por meio de devires, que são fluxos que atravessam os corpos e os levam a diferenciar-se de si mesmos: devir-professora e devir-criança, que evidenciaram a importância de se conectar aos corpos dos/as estudantes para criar possíveis e aprender dança em um currículo a partir da diferença de cada uma/a, na escola.

Na parte que se segue, discorre-se sobre o pensar e o aprender. Em seguida, analisa-se o aprender em um devir-professora que atravessou a personagem Dançarilha e a fez entrar em um jogo com a diferença. Posteriormente, mostra-se a experiência de aprender em um devir-criança, por meio da força que há na amizade. Conclui-se que, ao se deixar atravessar pelo duplo dos devires, Dançarilha teceu redes com os/as estudantes, experimentando um aprender que se dá ao dançar com a diferença no território de um currículo.

2. Entre o pensar e o aprender

Ao dar início às experimentações com dança na Escola Sagração da Primavera, Dançarilha se sentia pronta para atuar como uma pesquisadora. Pressupunha que faria esporádicas experimentações em sala de aula. Presumia que faria experimentações apenas com Improvisação (dança criada no instante a partir de diferentes estímulos e processos) e Contato Improvisação (dança criada a partir do contato entre dois ou mais corpos). “Pressupor”, “presumir”: verbos que remetem a entender e “entender é da ordem da razão” (FIGUEIREDO, 2011, p. 75). Dançarilha encontrava-se envolta em um pensamento cartesiano, cheia de pressupostos. Trata-se do pensamento apartado do corpo, de pensar sem viver uma experiência. Segundo Deleuze (1987; 2018a; 2018b), essa maneira de pensar, sem que se tenha sofrido a violência de um signo, é o pensamento cartesiano, em que o ser é porque pensa. “Penso, logo existo”. Pensa naturalmente, busca a verdade por uma faculdade natural e interior. Isso é agir por uma imagem dogmática do pensamento. Fazem parte dessa imagem do pensamento o bom senso e o senso comum. É o que Deleuze (2018a, p. 182) chama de “imagem dogmática ou ortodoxa, imagem moral” do pensamento.

Porém, assim que Dançarilha começou as experimentações, a supervisora Mercedes e as duas professoras de Português, Pina e Isadora⁵, decidiram que ela assumiria aulas em cada uma das dez turmas, uma vez por semana, com o objetivo de montar uma coreografia para a Festa da Consciência Negra. Isso fez Dançarilha se preocupar, pois não tinha como objetivo criar uma coreografia, algo que é comum e recorrente nas escolas. Além disso, passou a ser chamada de professora, o que a deixava receosa, por estar ali como pesquisadora. Alguns/as alunos/as a chamavam de professora-que-dança e professora-legal, e isso a agradava, por diferenciá-la de algum modo, além de soar afetoso. Mas, ainda assim, ficou incomodada. Sua pesquisa parecia que ia sucumbir.

Foi em meio a esse conflito que sentiu “a dor e a delícia” de fazer pesquisa: nunca se sabe o que encontrará e o que se dará no pesquisar. Diante de um aparente fracasso, viu que teria que se estranhar e se diferenciar, ou seja, precisaria reorganizar tudo em relação ao modo como faria as experimentações. Segundo Aspís (2019), isso é aprender. Aprender é “uma ação, um contínuo, sem sujeito, sem forma e conteúdo apartados”, é estar “atento ao vivo da vida, estar vivo, sentindo, com o corpo aberto para ser afetado pelos signos que se encontra”. Aprender é, ainda, “esse movimento de estranhar-se e diferenciar-se de si mesmo, conectar-se a uma coisa que antes não estava ali e que obriga tudo a reorganizar-se” (ASPIS, 2019, p. 60).

O aprender com um currículo-dançante foi, inicialmente, de Dançarilha; e as aulas que teve que ministrar, bem como os corpos que encontrou, provocaram esse movimento do aprender em seu pensamento, com implicações diretas em suas ações. Nessa abertura de dançar com o desconhecido, Dançarilha começou a devir corpo-dançante, já que passou a se deixar conduzir como em uma dança, pelos fluxos que a atravessavam, sem saber onde essa dança ia dar. Não importava mais o fim, e sim o meio, a intensidade do processo.

Esse imprevisto colocou Dançarilha diante dos seguintes movimentos: dar aulas semanalmente, por um semestre, em uma escola da rede pública estadual da qual não fazia parte do corpo-docente; e se conectar aos corpos dos/as estudantes.

⁵ Nomes fictícios inspirados em artistas da dança moderna e contemporânea. Mercedes foi inspirado em Mercedes Baptista, um dos grandes nomes da dança no Brasil. Foi a primeira bailarina negra a integrar o corpo de baile do Theatro Municipal do Rio de Janeiro, responsável pela criação do ballet afro-brasileiro. Pina foi inspirado em Pina Bausch, coreógrafa alemã, referência da Dança Teatro (*Tanztheater*). Isadora foi inspirado em Isadora Duncan, uma das precursoras da Dança Moderna Americana.

Primeiro pensou em mudar de escola para realizar a pesquisa. Por uns dias se acovardou e ficou ressentida, culpando professoras e supervisora por não compreenderem o que queria pesquisar. O ressentimento começou a paralisá-la. Trindade (2016) lembra que, em Nietzsche, o “ressentimento nasce com a incapacidade das forças criativas de afirmarem-se” (TRINDADE, 2016, s.p.). Viu que o “medo da diferença” estava a paralisando. Uma visão pautada em uma “moral escrava” em que “a diferença é vista sempre como uma ameaça”; como algo que “pode prejudicar, [...] que assusta e cria reservas” (TRINDADE, 2016, s.p.).

Muitas vezes, se recusa a diferença por querer lidar com sujeitos imutáveis e situações previstas. É mais fácil lidar com a homogeneidade, com algo pastoso, apalpável e previsível. Mas a diferença é heterogeneidade e transformação o tempo todo. Não dá para segurar com as mãos porque é lisa e escorrega. Assusta. Nesse sentido, o/a assustado/a e ressentido/a, por não saber o que fazer, “reage de maneira insensata, leviana, desconexa. Sua falta de engenhosidade o impede de enfrentar seus problemas” (TRINDADE, 2016, s.p.).

Ao modo de Nietzsche, aprender com a diferença é, justamente, enfrentar/criar problemas. Trata-se de, ao se deparar com o imprevisível, se deixar movimentar pelo sensível do pensamento, tornando-se sensível ao encontro que incomoda. Isso é devir corpo-dançante. Só assim é possível dançar em criação. Devir corpo-dançante relaciona-se com pensar/agir por uma nova imagem do pensamento que afirma que o pensar não é natural. Antes, é “um extraordinário acontecimento no próprio pensamento. É preciso ainda que ele seja elevado a essa potência, que se torne ‘o leve’, ‘o afirmativo’, ‘o bailarino’” (DELEUZE, 2018b, p. 139). De acordo com Deleuze (2018a), o começo, a criação, se dá ao eliminar pressupostos, e isso é a diferença.

Sendo movimentada a pensar por uma nova imagem do pensamento, Dançarilha sentiu que entrou em um duplo devir (devir-criança e devir-professora). As professoras e supervisora da Escola Sagração da Primavera que estavam com Dançarilha estavam se movimentando nesse sentido. Mudar a maneira de pesquisar, curricular e professorar é relevante, pois a escola valoriza e reconhece essa imagem dogmática do pensamento como o caminho para o aprender. Dançarilha foi escolarizada, aprendeu a pensar assim.

A escola adota métodos para chegar a um conhecimento tido como verdadeiro; uma seleção desinteressada do que ‘há de melhor’ para ser ensinado às

novas gerações, como defenderam as teorias tradicionais do currículo. Não há o que criar. Decore, memorize, faça como o método, os planos e/ou a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) dizem. A despeito de aquele conhecimento ter sentido ou não aos/as estudantes. “Aprender a pensar: não há mais noção disso nas escolas” (DELEUZE, 2018b, p. 140). Talvez seja por isso que a escola se tornou um lugar onde há um excesso de ensino nos currículos, enquanto há pouco aprender (PARAÍSO, 2013). Talvez pelo fato de ser escolarizada demais, que Dançarilha encontrou essas barreiras.

Essa outra maneira de pensar é uma ética do corpo-dançante. Era preciso abrir mão de ter controle da situação, de manipular um jogo. Abrir-se aos devires, diferenciar-se. Ver que um devir-professora a atravessou, pois teria que atuar como professora, mesmo estando na escola como pesquisadora; e que, ao mesmo tempo, entrara em um devir-criança, porque assim se sentia ao não saber o que e nem como fazer isso. Teria que aprender.

3. Aprender em devir-professora

*A fórmula do jogo é a seguinte:
dar à luz uma estrela bailarina
com o caos que se traz em si.
(DELEUZE, 2018b, p. 44)*

Chegou o dia de Dançarilha assumir as aulas. Mas os corpos das/os estudantes pareciam se movimentar tanto que faziam seu pensamento girar em movimento turbilhonar! Isso a deixava tonta! Dançarilha girava e parava, a cada hora, diante de corpos com desejos e sensações completamente diferentes. Vozes altas, muita conversa, apatia, corpos que pareciam não querer nada: “me deixe quieto aqui!”, “eu não quero dançar!”, “não vou pagar mico!”, “tenho muita vergonha, professora!”. Corpos que queriam bagunçar, respirar, se divertir: “vão dançá! vão dançá!”, “professora, quero dançar!”, “graças a Deus que você chegou!”, “esperei por essa aula a semana toda!”. Corpos curiosos: “quero saber o que você vai ensinar pra gente hoje!”. Ali, naquelas dez salas, com cerca de 35 alunos cada, tinha de tudo! Um caos para Dançarilha que se via assustada, surpresa e, ao mesmo tempo, maravilhada...

Em devir-professora Dançarilha passou de assustada a maravilhada, pois sentiu que era a oportunidade de “gerar uma estrela bailarina no currículo”,⁶ e que esta seria feita dos devires que aqueles diferentes corpos com suas diferentes expectativas, sentimentos e desejos, emitiam. Uma estrela bailarina seria o movimento gerado no caos tempestuoso do universo da sala de aula. O caos pode paralisar, porque assusta, cansa, perturba, desencoraja. O caos é o fora. O fora é o que ainda não se atualizou como pensamento. Para Dançarilha, não ter ideia do que fazer diante do imprevisível e inusitado no currículo e da sala de aula foi um contato com o caos. Inspirada no “Nietzsche de Deleuze”, decidiu entrar em um jogo com a diferença.

Entrar no jogo com a diferença no currículo não é se dispor “da causalidade e da probabilidade para produzir uma combinação que declara desejável” (DELEUZE, 2018b, p. 40). Diz do que é vivo e escapa ao controle. Trata-se de não rotular um/a estudante a: “isso ele não aprende”; “isso ela não faz”; “menino não dança”; “toda menina gosta de dançar, pois é coisa de menina!”. Trata-se ainda de não pensar: “isso não dá certo com essa turma”; “essa turma não tem jeito”; “nessa escola é impossível fazer essa pesquisa!”. É pensar de outra maneira, aberta aos encontros, com foco nos processos e não em um fim. A pesquisa não estava dando errado; ela estava acontecendo.

Certo dia, assim que bateu o sinal da primeira aula, Dançarilha entrou em um dos prédios e subiu para o corredor das turmas do 9º ano. As/os professoras/es ainda estavam na sala deles/as. Estudantes estavam espalhados/as pelo corredor. Sentou-se em um degrau no início do corredor, ao final da escada e um menino foi em sua direção. Foi não; ele dançou em sua direção! Correu, deslizou-se pelos pés, transferindo seu peso para a lateral da sua perna direita e quadril e, assim que tocou o chão, a olhou com os olhos arregalados e um sorriso no rosto, se levantou num giro e chamou Dançarilha para ir com ele. Dançarilha ia para a turma dele. Esse estudante ocupou o corredor de um outro modo e a tirou para dançar. Aquela cena a contagiou! Entraram na sala e, aos poucos as/os demais estudantes chegaram. Uma aluna que já estava na sala, de costas para a porta, virou o rosto para ver quem estava chegando e olhou para Dançarilha com um olhar de indiferença e desprezo. Rapidamente virou o rosto e, depois voltou, a olhou novamente, dessa vez, sorrindo.

⁶ Paraíso (2018) fala sobre a possibilidade de fazer do caos uma estrela dançarina no currículo.

Não soube se a primeira expressão foi de “ai que droga, ela de novo!”, ou se a segunda expressão foi “ufa! Que bom que é você!”.

Esses corpos que demonstravam alegria, que dançavam ao se lançarem ao chão, que desprezavam e/ou sorriam porque iam dançar, provocavam Dançarilha, eram como signos a serem decifrados. O que aprendeu com Deleuze (1987) a encorajou: “Ser sensível aos signos, considerar o mundo como coisa a ser decifrada é, sem dúvida, um dom. Mas esse dom correria o risco de permanecer oculto em nós mesmos se não tivéssemos os encontros necessários”; e “esses encontros ficariam sem efeito se não conseguíssemos vencer certas crenças” (DELEUZE, 1987, p. 27). É isto: Dançarilha precisava estar sensível e não “assustada”. Precisava vencer a crença de que, como pesquisadora ou professora, tinha controle sobre as situações. Estar sensível: dançar, entrar em devires.

Quando esse currículo-dançante a empurrou para o caos, Dançarilha se deparou com o acaso. Mas aprendeu que as coisas “preferem dançar sobre os pés do acaso” (DELEUZE, 2018b, p. 39). Então, lançou-se em uma dança desconhecida. Como uma criança aprendendo a dançar, se firmou sobre os pés do acaso e estendeu suas mãos para ele. Sentiu-se pequena diante de sua infinitude. Mas, ao mesmo tempo, entrou em um duplo devir: estando em um devir-criança entrou também em um devir-professora. Tomou o acaso pelas mãos e o firmou sobre meus pés. Escutou uma voz ecoando: “deixem vir a mim o acaso, ele é inocente como uma criancinha” (NIETZSCHE *apud* DELEUZE, 2018b, p. 39). Então, como duas crianças, dançaram... Estavam em uma pista de dança, vivendo o instante, sem anseios com um determinado fim.

Entrar em devir-professora, neste artigo, é se ver como artista, como inventor/a de “novas possibilidades de vida” (DELEUZE, 2018b). Isso porque ensinar é um constante aprender com o corpo-dançante. É pensar no sentido de “**descobrir, inventar novas possibilidades de vida**” (DELEUZE, 2018b, p. 130, grifo no original). O devir-professora que atravessou Dançarilha remetia a afirmar, injetar vida, criar possibilidades no currículo.

Nesse devir Dançarilha sentiu que havia uma confusão em relação ao que os/as estudantes pensavam a respeito de aula de dança e o que a professora Pina pensava. Para jogar bem, precisou subverter algumas crenças e o senso comum sobre a Dança no currículo. Dançarilha ouvia constantemente que a dança estava associada à necessidade de expressão como prática terapêutica. No primeiro dia de

experimentações com umas das turmas do 8º ano, Pina disse: “Eu adorei! Eles/as precisam disso, abrir o cérebro, a consciência, eu também preciso, o mundo inteiro precisa! Essa coisa de expressão do movimento é terapêutica”. Essa fala de Pina foi recorrente durante toda a pesquisa. Mostrava que havia uma necessidade de terapia na escola e que a dança poderia funcionar como uma prática terapêutica no currículo.

Além dessa noção terapêutica, muitos/as na escola não consideravam dança como um conhecimento válido no currículo, a ponto de deixar de ter aula de Português para dançar. Pina disse à Dançarilha: “Expliquei tudinho para as turmas, que isso é aula, porque alguns, que são mais críticos, perguntaram se não teriam aula”. E continuou: “eu disse que sim, que vamos costurar uns temas, especialmente da Semana da Consciência Negra, que Mercedes quer tanto”. Assim, para que os/as alunos/as considerados/as mais críticos/as aceitassem participar da aula de dança, Pina e Dançarilha iriam “costurar uns temas”. Ou seja, a dança só seria validada se ligada a um tema e a uma disciplina considerada mais importantes no currículo.

Embora seja uma maneira de afirmar a vida e possa ser utilizada em práticas para esse fim, o objetivo com a dança em um currículo era explorá-la como arte. E a arte “não cura, não acalma, não sublima, não indeniza, não ‘suspende’ o desejo, o instinto nem a vontade”, ela “é ‘estimulante da vontade de potência’, ‘excitante do querer’” (DELEUZE, 2018b, p. 131). O que se quer dizer com isso é que, ao contrário de ser instrumento para disciplinar e acalmar, a dança estava ali para fazer experimentar um currículo-dançante que, por sua vez, queria provocar, excitar o desejo, despertar, acordar, movimentar, compor com a diferença. Qual seria então o papel da Dança no currículo? Ou da Arte de modo geral? Para a poetisa mineira Adélia Prado, o papel da Arte é nenhum: “Ela não é didática, ela não é catequética, ela não é filosófica. Ela é expressão pura!”.⁷ Um currículo-dançante pode fazer com que os corpos expressem sua potência e desejos. E isso não é terapia! É arte. É isso o que um currículo-dançante quer fazer ver, sentir e perceber.

Em devir-professora Dançarilha aprendeu que dar aulas, nessa perspectiva, requer tempo de ensaio. Uma “aula é ensaiada. É como no teatro e nas canções, há ensaios. Se não tivermos ensaiado o bastante, não estaremos

⁷ Fala de Adélia Prado no programa Sempre um Papo. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=sisSITXY6bM&ab_channel=SempreUmPapo>. Acesso em: 25 set. 2020.

inspirados. Uma aula quer dizer momentos de inspiração, senão não quer dizer nada” (DELEUZE, 1988, s.p.). O ensaio implica em incontáveis tentativas. Trata-se de experimentar: insistir, tentar, arriscar, repetir. A repetição torna-se imprescindível, pois move a diferença (DELEUZE, 2018a). Isso porque a cada vez que se repete algo nunca se faz o idêntico, não se trata de uma reprodução fabril, mas do fluxo do vivo que é a vida.

Trata-se de um processo de preparação e inspiração. A inspiração foi um duplo movimento para Dançarilha. Duplo porque uma “aula quer dizer momentos de inspiração” (DELEUZE, 1988, s.p.), pois o papel do/a professor/a é inspirar (DELEUZE, 1988). Contudo, ao mesmo tempo que inspira estudantes, o/a professor/a também se inspira. “Nunca se sabe de antemão como alguém vai aprender” (DELEUZE, 2018a, p. 222). Não “há método para encontrar tesouros nem para aprender, mas um violento adestramento, uma cultura ou paideia que percorre inteiramente todo o indivíduo” (DELEUZE, 2018a, p. 222). Quando um currículo-dançante colocou Dançarilha nesse movimento por ensaiar, experimentar, tentar, com foco no aprender, buscou por momentos de inspiração.

Dançarilha precisou estudar, aprender, ampliar e amplificar seus conhecimentos e experiências em Dança. O que não foi difícil, por se tratar de um conhecimento que ama. Para ser professor/a “é preciso achar a matéria da qual tratamos, a matéria que abraçamos, fascinante”, é preciso, ainda, “estar totalmente impregnado do assunto e amar o assunto do qual falamos. Isso não acontece sozinho. É preciso ensaiar, preparar” (DELEUZE, 1988, s.p.). O devir-professora exigiu de Dançarilha preparo, e a fez procurar pontos que conectassem seu corpo aos corpos dos/as estudantes.

4. Aprender em devir-criança

Devir-criança é diferenciar-se da forma Homem e, assim, viver “uma singularidade em sua expressão mais elevada” (JÓDAR; GÓMEZ, 2002, p. 35). Trata-se de entrar em um modo intenso e inventivo de viver, num “processo criativo pelo qual as minorias se metamorfoseiam e escapam do controle social” (JÓDAR; GÓMEZ, 2002, p. 31). Dançarilha entrou nesse devir ao precisar aprender esse novo jeito de pesquisar, curricular e professorar e ao se agenciar aos mais diferentes

corpos e ao compor com eles no espaço. Ao aprender junto com as/os estudantes, se abriu à amizade.

As crianças vivem e experimentam o tempo e o espaço de outro modo. Crianças aprendem observando, convivendo, experimentando, compartilhando. Elas também aprendem especialmente quando convivem com seus pares, quando se misturam e convivem com outras crianças. Dançarilha passou a experimentar o espaço da escola com os/as estudantes. Começou a ouvir suas músicas e a aprender suas danças. Compartilharam dicas de filmes, se sentava no chão junto com eles/as, conversava durante os intervalos. Não os imitou, mas se envolveu com uma cultura outra, se implicando com esses corpos.

Laços de amizade entre Dançarilha e os/as estudantes foram se tecendo a cada encontro. Não era uma deles/as, mas alguém que se misturava com eles/as. Um currículo-dançante opera pela lógica da diferença e a diferença “é acompanhada da admissão da contradição” (ASPIS, 2019, p. 38). Corpos contraditórios podem se co-implicar. Na “lógica da co-implicação [sic] de Deleuze, da complicação” tem-se esse movimento como “inclusivo e se configura como movimento de composição de redes, superficialidades rizomáticas, compostas por conexões ‘e...e...e’, abandonando o ou” (ASPIS, 2019, p. 39). Em um currículo-dançante professores/as e estudantes podem tecer redes.

Sempre que Dançarilha chegava na escola e entrava nas salas, havia trocas de olhares que lhe passavam essa sensação de coimplicação. Esses olhares eram seguidos de sorrisos, abraços e gestos coreanos, que se popularizaram entre jovens e adolescentes de vários países e são uma expressão de carinho. Um deles é o coração feito com as mãos na altura do peito ou dos olhos. Nesse gesto, cada mão faz o formato de uma letra “C” e unem polegar com polegar e os dedos de uma mão com os dedos da outra mão. Um outro gesto coreano era o *big heart*. Braços e mãos se unem pelas pontas dos dedos em cima da cabeça. Significa amor, carinho e que a pessoa é “muito, muito fofa”. Faziam também o *finger heart*, em que se fecha a mão, unindo dois dedos (polegar e indicador) como se fossem as válvulas do coração, também significando amor e fofura. Os gestos da cultura *k-pop* estavam naqueles corpos como expressão de seus sentimentos.

Além desses gestos, era recorrente Dançarilha chegar na escola e estudantes dançarem para ela, especialmente passos de *trap dance*.⁸ Começou a compartilhar seus materiais com os/as estudantes. No primeiro dia em que levou uma caixa de som, ligou seu *streaming* de música e deixou que escolhessem as músicas pelo seu *smartphone*. Isso foi um delírio para muitos: usar, na sala de aula, um celular-com-internet-e-com-as-músicas-que-quisessem. Nesse dia, alunas/os até então distantes, se aproximaram de Dançarilha. Eles/as até a ensinaram a entender e a mexer melhor nesses dispositivos! Quando Dançarilha entrava em devir-criança, estudantes entravam em um devir-professora. Um currículo-dançante pode ensinar com o que é agradável aos/às estudantes e fazer essa confusão e troca de papéis. Forma-se uma parceria e vê o fascínio de estudantes por música e dispositivos eletrônicos como uma potência para o aprender.

Isso ficou evidente, também, quando uma das meninas do 8º ano, que ficava apenas sentada, se admirou pelo fato de Dançarilha colocar na aula as músicas de que ela gostava. Dançarilha não se lembra qual era a música, mas era *k-pop*, do grupo BTS. Essa estudante veio correndo até Dançarilha sorrindo (ela era sempre séria com Dançarilha) e perguntou, com empolgação na voz: “Não acredito!! Você gosta dessa música? Você gosta desse grupo?!”. Dançarilha respondeu “Sim!”. Ela então pediu para dançarem juntas na proposta de improvisação em duplas. Dançarilha aceitou na hora. Agora, a convidada a dançar no currículo era ela! Dançaram cerca de três músicas, sorrindo, com alegria, desfrutaram o momento de modo singular e criaram em dança. Desse dia em diante, ficaram próximas e ela começou a participar de tudo.

Dançarilha colocava todos os tipos de música. Os gostos eram os mais variados. Uns/umas queriam *k-pop*, *funk*; outros/as queriam músicas eletrônicas. Também colocou músicas de filmes, de animação, como *Shrek*, *Bee Movie* e *Meu Malvado Favorito 2*. Houve um delírio quando tocou *Hey Jude*, dos Beatles! Músicas do Queen arrebataram os corações. Isso ocorreu na mesma época do lançamento do filme *Bohemian Rhapsody*, que conta a trajetória da banda e foi um sucesso de

⁸ *Trap dance* é a dança que se faz ao som do ritmo *trap* e cujo conjunto de passos leva o nome de *lit dance* (BRAZ, 2019). *Trap* é um estilo de música do *hip-hop*, que mistura diferentes batidas da música eletrônica. Um estilo que vem crescendo desde os anos 2000 e, com ele, surgiu uma outra maneira de dançar, que mistura movimentos coreografados e de improviso, podendo combinar diferentes estilos das diferentes danças da cultura *hip-hop*. Contudo, a dança é mais conhecida como *trap dance*.

bilheteria. A improvisação com música foi um momento de entrega, criação com o corpo que se deixa ser afetado pela dança em composição com a música.

Esses movimentos fazem pensar no que pode um currículo-dançante. Pode criar vínculos. Pode fazer professores/as se contagiarem com outros movimentos. Pode fazer trilhar outros caminhos que devêm corpos-dançantes: corpos que se juntam, se implicam, se coimplicam, e dão sentido a um currículo. Pode inclusive fazer estudantes tirar uma professora para dançar e fazer um currículo-dançante no qual os passos e os movimentos ocorrem no próprio fazer, sem prescrições e sem saber onde vão dar.

Eis aí uma maneira de se implicar própria de um currículo-dançante: uma implicação que tem algo do devir-criança. Uma criança ouve uma música e começa a dançar. Dançarilha, a professora em devir-criança, se abriu para ouvir a música que esses corpos emitiam, e se lançou em dança. Segundo Jódar e Gómez (2002), a criança é “estrangeira à própria língua”, por isso inventa modos menores de falar. É claro que Dançarilha se sentia uma estrangeira diante da linguagem daqueles corpos, com outras danças, mas se colocou, como criança, a aprender.

4. Dançar, tecer redes e aprender

Esses foram alguns dos muitos movimentos provocados por um currículo-dançante e evidenciaram que toda oportunidade para dançar na escola deve ser aproveitada, pois em um currículo a dança ainda se dá por meio de muitas negociações. Para superar o senso comum de dança na escola, há que subverter e tornar esses momentos em encontros que potencializam e conduzem a aprender com a diferença ao se deixar fluir em uma dança com o imprevisível, o acaso.

Evidenciam, também, a importância de se abrir para os devires, para as sensações que decorrem de encontros com a diferença de cada corpo, que causam estranhamentos e obrigam a diferenciar-se e a criar. Um currículo-dançante faz entrar em contato com o fora e movimenta o chão do currículo, muda a maneira de pensar, provoca a pensar sem pressupostos. Conecta com a diferença e faz viver os duplos dos devires, faz entrar num jogo com a diferença. Um currículo-dançante confunde papéis: faz estudantes ensinar e professora aprender, faz estudantes tirarem para dançar. Faz professores/as formar parcerias com estudantes, cria vínculos e provoca o desejo de estar junto.

Essas experiências mostraram a importância de tecer redes no território de um currículo para deixar que um currículo-dançante seja ativado e conduza os corpos a dançarem a diferença que são. E isso pode dar sentido aos corpos que compõem o território de um currículo.

Carla Char
FaE/UFMG

carlacharmes@gmail.com

Artista da Dança, Pedagoga com ênfase em Dança e Mestre em Educação pela UFMG. É membro do GECC (Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Currículos e Culturas - FaE/UFMG – CNPq) e do grupelho (Grupo de Estudos e Ações em Filosofia e Educação - FaE/UFMG – CNPq).

Orientadora: Marlucy Alves Paraíso
FaE/UFMG

marlucyparaíso@gmail.com

Professora Titular da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, onde atua desde 1995 e do Programa de Pós-graduação em Educação da mesma universidade desde 2003. É pesquisadora 1C do CNPq. Fundadora e Coordenadora do GECC: Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Currículos e Culturas da FaE/UFMG.

Referências:

- ASPIS, Renata P. L. **Percursos de uma pesquisa**. Fazer filosofia na rua com o corpo: experimentações em resistência. [No prelo, 2019].
- BARROS, Laura P.; KASTRUP, Virgínia. Cartografar é acompanhar processos. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da. (orgs.). **Pistas do método da cartografia**: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2009. Disponível em: <<https://desarquivo.org/sites/default/files/virginia-kastrup-liliana-da-escossia-eduardo-passos-pistas-para-o-metodo-da-cartografia.pdf>>. Acesso em: 11 out. 20.
- BRAZ, Matheus. **O que é a trap dance?** [Entrevista cedida a] Carla Char. Instagram: via direct. Contagem, 18 mar. 2019. 1 arquivo .mp3 (5 min.).
- DELEUZE, Gilles. **Proust e os signos**. Tradução Antonio Carlos Piquet e Roberto Machado. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1987.
- DELEUZE, Gilles. **O abecedário de Gilles Deleuze**. Transcrição integral do vídeo para fins exclusivamente didáticos. 1988. Disponível em: <<http://escolanomade.org/wp-content/downloads/deleuze-o-abecedario.pdf>>. Acesso em: 2 ago. 2020.
- DELEUZE, Gilles. **Espinosa**: filosofia prática. Tradução Daniel Lins e Fabien Pascal Lins. São Paulo: Escuta Editora, 2002.
- DELEUZE, Gilles. **Diferença e repetição**. Tradução Luis Orlandi e Roberto Machado. 1. ed. Rio de Janeiro; São Paulo: Paz e Terra, 2018a.
- DELEUZE, Gilles. **Nietzsche e a filosofia**. Tradução Mariana de Toledo Barbosa e Ovídio de Abreu Filho. São Paulo: n-1 edições, 2018b.

FIGUEIREDO, Gláucia Maria. Imagens embaralhadas: cenas-acontecimentos e geopedagogia. In: AMORIM, Antonio C.; GALLO, Sílvia; OLIVEIRA Jr., Wenceslao M. (orgs.). **Conexões: Deleuze e Imagem e Pensamento e...** Petrópolis: De Petrus; Brasília: CNPq, 2011.

JÓDAR, Francisco; GÓMEZ, Lúcia. Devir-criança: experimentar e explorar outra educação. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 27, n. 2, p. 47-57, jul.-dez. 2002.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Um currículo entre formas e forças: diferença, devir-artista da contadora de filmes e possibilidades de alegria em um currículo. In: FAVACHO, André M. P.; PACHECO, José A.; SALES, Shirlei R. (orgs.). **Currículo, conhecimento e avaliação: divergências e tensões**. Curitiba: Editora CRV, 2013.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Fazer do caos uma estrela dançarina no currículo: invenção política com gênero e sexualidade em tempos do slogan ideologia de gênero. In: PARAÍSO, Marlucy Alves; CALDEIRA, Carolina (orgs.). **Pesquisas sobre currículos, gêneros e sexualidades**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2018. p. 23-52.

PARAÍSO, Marlucy Alves; MEYER, Dagmar Estermann. Metodologias de pesquisas pós-críticas ou sobre como fazemos nossas investigações. In: MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves (orgs.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em Educação**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012.

NIETZSCHE, Friedrich W. **Humano, demasiado humano**: um livro para espíritos livres. Tradução, notas e posfácio de Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia da Letras, 2005.

SPINOZA, Benedictus de. **Ética**. Tradução e notas de Tomaz Tadeu. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

TRINDADE, Rafael. Nietzsche: Psicologia do Ressentimento. **Razão Inadequada**. 2016. Disponível em: <<https://razaoinadequada.com/2016/05/25/nietzsche-psicologia-do-ressentimento/#:~:text=Como%20diz%20Nietzsche%3A%20%E2%80%99CO%20ressentimento,vez%20mais%20extenuado%20e%20incapacitado>>. Acesso em: 25 set. 2020.

Desafios artístico/pedagógicos em dança na pandemia

Carolina Romano de Andrade (IA-UNESP/SP)

Luiza Romani Ferreira Banov (ECA/USP)

Renata Fernandes dos Santos (IA-UNESP/SP)

Dança como Área de Conhecimento: Perspectivas Epistemológicas, Metodológicas e curriculares

Resumo: Este artigo apresenta uma visão do Coletivo Afetos Dança Educação sobre os desafios vivenciados no ensino da dança durante a pandemia de Covid-19. A dança, em seu viés educacional, é uma área do conhecimento que se relaciona com as experiências corporais, artísticas e estéticas que, até a pandemia, eram realizadas prioritariamente de maneira presencial. No contexto de ensino remoto ou híbrido exigido pelos protocolos sanitários tais práticas artístico/pedagógicas sofreram profundas adaptações. A partir desse cenário, o artigo discute oito desafios que se revelaram na adaptação e na aprendizagem da dança em caráter remoto e aponta pistas para possibilidades de enfrentamento dos desafios encontrados.

Palavras-chave: DANÇA. ARTE. EDUCAÇÃO. PANDEMIA.

Abstract: This article presents a view from the collective Afetos Dança Educação on the challenges experienced in dance education during the Covid-19 pandemic. Dance, from an educational perspective, is an area of knowledge that is related to body, artistic and aesthetic experiences that, until the pandemic, were carried out primarily in person. In the context of remote or hybrid teaching required by health protocols, such artistic/pedagogical practices have undergone profound adaptations. From this scenery, the article discusses eight challenges that were revealed in the adaptation and learning of remote dance and proposes clues for possibilities to face the challenges encountered.

Key words: DANCE. ART. EDUCATION. PANDEMIC

1. Dançando em (contra)tempos

Esta comunicação traz um panorama dos desafios vivenciados nos processos artístico/pedagógicos em dança realizados durante a pandemia do Covid-19, pelo Núcleo Afetos Dança Educação¹. Esse núcleo surgiu de uma chamada aberta realizada no fim de junho de 2020, com a intenção de acolher docentes de dança que estavam preocupados em discutir, partilhar, adaptar, experiências, inquietações e dificuldades para reorganizar as práticas artísticas pedagógicas do ensino presencial para o remoto.

¹ Esse núcleo é formado pelas artistas da dança/docente as Carolina Romano de Andrade, Layla Mulinari Burgarelli Bomfim, Luiza Romani Ferreira Banov, Renata Fernandes dos Santos e Renata Rodrigues da Costa.

Diante da perspectiva de um provável retorno às aulas presenciais em setembro de 2020, este núcleo de artistas-educadores da dança realizou semanalmente encontros remotos de cerca de 2 horas de duração, entre junho e dezembro. Ao longo de seis meses, por meio das atuais ferramentas virtuais de encontro, escrita e edição em tempo real, conectamos o pensamento reflexivo de cinco profissionais atuantes em diferentes âmbitos da educação (formal e não formal) junto a diferentes públicos e faixas etárias. O trabalho abarcou a diversidade de experiência de cada autora, abordando as problemáticas e impactos da pandemia ao ensino da dança a partir de um conjunto múltiplo e heterogêneo de perspectivas. Elaboramos recriações possíveis das práticas em dança no contexto de isolamento social e as inquietações no que tange a volta às aulas, dentre os quais: mapeamos desafios, dificuldades, descobertas e conhecimentos adquiridos na nova forma de interação recém estabelecida; apontamos modos como a dança, uma arte da presença e do movimento, pode ser vivida por meios virtuais e especificamente por meio da tela; discutimos como intermediar as relações dançantes e também como administrar a limitação desta experiência virtual.

Ao fim dos primeiros encontros contornou-se nossa preocupação central no acolhimento das crianças e docentes envolvidos neste contexto:

Como acolher e receber aqueles que vão chegar a uma nova realidade que ainda não conhecem? A filósofa Hannah Arendt (2016) nos diz que os adultos estariam na responsabilidade de apresentar o mundo conhecido às crianças, bem como as crianças ao mundo, já que o conhecem antes do nascimento dos recém-chegados. Neste contexto pandêmico, um novo contexto se descortina para todos nós, adultos e crianças: ainda não o conhecemos, não sabemos ao certo como será estar nessa nova escola. Precisaremos pensar no acolhimento desses “recém-chegados” considerando que todos somos novos nesse contexto: crianças, estudantes, professores e toda a comunidade escolar. (ANDRADE, SANTOS, BANOV. 2021 p. 75)

Nestas condições, o acolhimento cuidadoso, pleno de escuta daqueles que voltariam às aulas era a reflexão imprescindível para nós. Até meados de julho de 2020,

surgiram inúmeros protocolos que definem medidas necessárias para que esse retorno aconteça. O documento “Para um retorno à escola e à creche que respeite os direitos fundamentais de crianças, famílias e educadores”, apresentado por um coletivo de educadores, ou as recomendações da Fundação Maria Cecília Souto Vidigal, ou ainda o “Caderno de direitos – Retorno à creche e à escola, publicado pela Frente Nordeste Criança”, entre outros, procuraram auxiliar os gestores de escolas públicas e privadas em seu planejamento do retorno de atividades das escolas, bem como

contribuir para a manutenção dos direitos fundamentais das crianças.
(BANOV et al. 2020, p.08)

Era certo que os protocolos sanitários se faziam necessários, porém eles mantinham, para famílias e educadores, o ambiente de tensão instaurado desde o início da pandemia. Pensávamos: se a escola vai reabrir, como acolher sem medo, mas com cuidado e calorosamente, afetivamente cada criança que retorna? Era preciso levar em conta que

Todas as crianças que passaram por esta pandemia foram privadas do convívio e socialização, da possibilidade de brincar, de frequentar escolas, do acesso à cultura, enfim, de tantos outros direitos que foram interrompidos longamente. Tal privação se torna mais grave porque estamos falando de crianças, que se desenvolvem na interação de maneira mais intensa do que os adultos. (BANOV et al., 2020. p.07)

Foi nessa perspectiva que escrevemos Movimentos de Afeto: por um protocolo poético e dançado de volta às aulas (2020), um “protocolo” que visava ultrapassar o campo dos procedimentos práticos e sanitários, revelado como a arte/dança pode contribuir para um retorno poético e sensível de volta às aulas.

2. Dançando novos passos: Educação reformulada

No processo de pesquisa e publicação do ebook, mencionado, testemunhamos a educação que se refez dia a dia durante a pandemia. A relação com a tecnologia, negada em alguns contextos pedagógicos, em outros impossibilitada pela falta de recursos e em outros ainda exaltada como sendo o futuro na educação, foi acelerada, para não dizer imposta, nos mais variados contextos educacionais. Todas as faixas etárias e classes sociais foram inseridas neste novo modo de ir às aulas, invariavelmente mediados pela tecnologia, em maior ou menor grau a depender das condições de cada comunidade. Desta maneira, reconhecemos as dificuldades do momento, como bem nos afirma Banov et al (2020),

Testemunhamos como artistas/educadores a complexa realidade de um país onde alguns, em questão de dias, se adaptaram ao novo formato. Famílias reequiparam as casas com novas telas e pacotes de dados de internet, enquanto do outro lado do bairro ou da rua, o ensino remoto não foi uma possibilidade. Uma grande parte da população brasileira não teve meios para que o ensino remoto se efetivasse: muitas famílias não possuíam computadores ou celulares com pacote de dados; algumas casas não dispunham de espaço físico para que qualquer relação de ensino se

estabelecesse; tantas outras não puderam se dedicar a isso pois buscavam por condições básicas de sobrevivência. (BANOV et al., 2020, p.6).

Os docentes precisaram se reinventar para se adequar aos novos formatos vigentes. Crianças foram expostas excessivamente às telas e tiveram as relações presenciais interrompidas. Este fato inicialmente expôs uma possível dilaceração, perda de sentido nas relações às quais estávamos habituados. Foi necessário olhar e refletir o tempo presente para encontrar possibilidades de reencantamento do mundo, próprias da infância. O isolamento social os manteve longe da escola, amigos e de relações tecidas no dia a dia, convívios de afetos. Ocorreu um repentino silêncio do contato, ao mesmo tempo, um enorme barulho visual pelas mídias fazendo com que as informações fossem transportadas ao excesso de lives, vídeos, aulas virtuais sem data para acabar.

Diante dessa perspectiva ressaltou-se a realidade de um país repleto de desigualdade. Dessa forma, sabemos que a pandemia teve/tem/terá faces diferentes para as diversas camadas da sociedade. A ideia de pensar o passado - presente - futuro da pandemia se deu por considerarmos que no ato desta escrita, muito já aconteceu e continua a acontecer, e não temos conhecimento do que o futuro resguarda, como resquício do que estamos vivendo.

O Brasil iniciou as aulas remotas em março de 2020 sendo que em julho de 2021, data de fechamento deste artigo, ainda temos um cenário no qual não reconhecemos a previsão de retorno completo. Nesse período, nota-se a tentativa de alguns estados brasileiros em organizarem o retorno, como foi o caso de Manaus, um dos primeiros estados brasileiros a anunciar o retorno presencial das aulas em 10 de junho de 2020. Por outro lado, algumas escolas fizeram o retorno completo de suas atividades e muitas estão realizando o ensino híbrido (remoto e presencial alternados) desde agosto de 2020. Fato com o qual precisamos lidar é que esta situação amplia desigualdade, distancia cada vez mais as realidades.

3. Aprendendo a dançar com a pandemia em 8 desafios

Desta forma, nos anos de 2020 e 2021 o ensino passou por profundas reconfigurações para as possibilidades remotas. Os docentes em sua diversidade tiveram um dos grandes desafios de sua trajetória e precisaram se reinventar. As escolas e famílias também precisaram se adaptar à nova realidade considerando a viabilidade de acesso tecnológico e pedagógico de cada contexto, de cada

comunidade. Impossível contemplar todos nesta escrita; sabemos que são muitas realidades e cada uma procurou ser contemplada na prática incansável de nossos docentes.

A partir deste complexo contexto nos colocamos a tarefa de sistematizar e mapear os oito principais desafios impostos pelo ensino remoto e o que aprendemos ao trilhá-los com a dança, norteados pela questão: o que pudemos mobilizar dessa experiência a fim de projetarmos transformações no ensino da dança?

Desafio 1: Mídias e tecnologias como principais dispositivos de comunicação e relação interpessoal.

Este desafio nos colocou a virtualidade como um meio possível de aproximar pessoas que estão distantes fisicamente. No que tange a dança, o desafio foi oferecer outras poéticas, abordagens que precisaram ser adaptadas e recriadas especialmente para este ambiente.

As experiências iniciais nas práticas artísticas/pedagógicas em dança na pandemia foram uma novidade para muitos de nós. No entanto, reconhecemos a necessidade de se considerar a conexão virtual como um meio legítimo e possível de aproximar pessoas que estão distantes fisicamente/ geograficamente e de oferecer atividades corporais e poéticas adaptadas e recriadas especialmente para este ambiente.

Por um lado, que este meio virtual colaborou para a criação de um ambiente em que crianças e famílias puderam reconhecer a importância da presença da dança no cotidiano de seus filhos, muitas delas entrando em contato com este universo pela primeira vez. Também foi possível, em alguns casos, inserir a dança no cotidiano de quem não a praticava antes da pandemia. Por outro, como veremos no desafio 2, muitos não tiveram sequer a possibilidade de acessar as aulas remotas.

Para o docente, a virtualidade pode ser uma ferramenta de auxílio para as propostas pedagógicas, que usufruíram do acervo de memória da dança disponível no ambiente virtual, como vídeos e fotos com a intenção de criar e ampliar o repertório dos estudantes. Ao longo desse período foi possível ressignificar o ambiente digital como lugar de encontro, principalmente dos adultos, contribuindo na integração de docentes em reuniões remotas, mas também em cursos de formação de docentes e grupos de estudos, uma vez que este ambiente pode funcionar em

formação de adultos e atualização profissional, facilitando a integração de moradores de diferentes pontos do país, como foi o caso deste núcleo de artistas docentes.

Desafio 2: Falta de acesso da maior parte da população brasileira às mídias e tecnologias necessárias à participação das crianças em propostas virtuais.

Este desafio nos coloca frente as dificuldades daqueles que não têm ou tiveram acesso as aulas remotas, sobretudo no modo síncrono. A pandemia colocou uma lupa diante dos problemas sociais e, portanto, também dos problemas de acessibilidade virtual, dessa forma um dos desafios, ainda não solucionado, foi a democratização do acesso à internet. Em face à impossibilidade de acesso fez-se necessária a adaptação de propostas virtuais à criação de experiências poéticas por meio da construção de kits de materiais e proposições pelos docentes a serem entregues nas mãos das famílias ou via correio. Parte dos docentes procurou acolher a comunidade de estudantes apesar das dificuldades de acesso virtual evitando a exclusão de crianças de seus vínculos sociais, escolares e culturais. Desta maneira o ensino da dança também passou por traduções a formatos adaptados a diferentes realidades.

Como estratégia educacional, alguns artistas-docentes também tiveram que experimentar a criação de novos formatos de aulas de dança: audioaulas, videoaulas, aulas-descrições, ampliando assim a gama de estímulos aos estudantes bem como formulando caminhos adequados aos objetivos a cada aula. Foi exigida maior disponibilidade e envolvimento dos docentes na elaboração de novas propostas pedagógicas que envolvessem o maior número de estudantes.

Desafio 3. A tela como um impeditivo à percepção de sensações, ao contato físico, à percepção da respiração e outros sons naturais, cheiros, pequenos gestos e até micro movimentos do corpo que dança, que informam e educam dentro de processos artísticos/pedagógicos em dança.

Trabalhar a dança a partir do meio digital considerando a tela, a imagem, o audiovisual e a edição como meios e desdobramentos possíveis nos processos de criação de danças em formatos como videodança e outros formatos híbridos faz com que atestemos que qualquer processo de criação e a própria vida ocorre apesar de, como diria Clarice Lispector (1998). É a partir do que temos e não do que não temos

que a criação ocorre. Assim, a dificuldade de se observar pequenos movimentos pela tela pode ser subvertida pela aproximação do corpo à tela criando nova percepção dos pequenos gestos, por exemplo.

Os docentes também passaram por um processo de valorização do papel da palavra no processo didático/ pedagógico, considerando que as orientações no ambiente virtual pedem maior concisão e objetividade. No ambiente virtual a palavra é um dos poucos suportes do docente e ganha força na comunicação entre os docentes e estudantes. O exercício de escolha de cada palavra e discurso pedagógico teve como consequência o aprimoramento da didática do docente bem como o seu aprofundamento de seus saberes em dança.

Este desafio também proporcionou o fortalecimento do processo de construção da autonomia da criança. Os estudantes se viram na necessidade de conectarem-se a si mesmos e à proposta, frente à ausência da energia/ presença do coletivo e do docente a apoiá-lo fisicamente/ presencialmente, uma vez que,

O estado de presença provocado em uma aula de dança presencial não é o mesmo que acontece em uma aula em que temos uma tela entre nós. Isto porque nossos cinco sentidos são ativados de outra forma, diferente da qual estávamos acostumados: não podemos tocar, ver, sentir, cheirar da mesma maneira quando estamos juntos fisicamente. Por outro lado, o ensino remoto ainda nos possibilita: provocar vivências de conscientização corporal; experimentar outras possibilidades de movimentos; criar relação com a percepção do tempo, com o uso do espaço e com outros elementos da dança, como a composição coreográfica; e, mais ainda, partilhar e apreciar coletivamente o arcabouço de repertórios de dança dos participantes e os disponíveis na internet. (ANDRADE, SANTOS, BANOVA. 2021 p. 79)

Desafio 4. Exposição excessiva das crianças e adultos às telas.

Sem dúvidas um problema gerado pelas aulas remotas foi o aumento da exposição às telas o que gerou dificuldades a muitas famílias no gerenciamento desta exposição. Desta maneira a criação de novos formatos de propostas artísticas/pedagógicas como audioaulas, aulas-descrições e kits poéticos elaborados pelas docentes (contendo desenhos, artesanatos, histórias) a serem entregues às famílias para serem apreciados em casa pela criança foram resoluções possíveis e necessárias. Tais formatos, diminuíram o excesso de exposição às telas bem como promoveram a valorização de uma rede de afetos por meio da criação de propostas delicadas em que a criança se sentiu querida e lembrada por adultos cuidadores dedicados que também têm necessidade de se conectar (não apenas virtualmente, mas afetivamente) com as crianças sob sua orientação.

De qualquer maneira foi debatido entre docentes e famílias o fato de que um conteúdo virtual pedagógico de uma aula, ou de uma vivência escolar ou artística deve ser valorizado em relação às outras experiências virtuais às quais as crianças estão expostas: jogos, videogame, programas de TV etc. Estes conteúdos criados ou intencionalmente selecionados pelas artistas docentes integram um percurso pedagógico visando, privilegiando os vínculos afetivos estabelecidos no período pré-pandêmico bem como evitando conteúdos inadequados ou de baixa qualidade oferecidos pela grande mídia.

É enfim necessário reconhecer que crianças têm limites claros e baixos de exposição às telas² que devem ser respeitados por todos os adultos cuidadores: família, escolas, centros culturais e de convívio das crianças. Cuidar do limite de exposição às telas é proteger a saúde física e mental da criança, colocando-a no lugar de atenção que ela necessita a cada fase de desenvolvimento. Esta necessária proteção fez com que os adultos envolvidos precisassem se organizar individual, coletiva e socialmente para que os direitos e necessidades da infância e adolescência fossem respeitados também durante a pandemia.

Desafio 5. A casa como espaço inadequado para a prática da dança.

De forma inusitada a dança invadiu a intimidade das casas de nossos estudantes. Exercitar a escuta e a empatia frente às dificuldades espaciais e tecnológicas vividas por famílias e rede de docentes foi um exercício. No entanto o reconhecimento de situações de precariedade de moradia de alguns estudantes nos faz valorizar a escola, sobretudo a pública, como espaço privilegiado de oferta de experiências e percursos artísticos, pedagógicos e de vida, que deve ser defendida não apenas por docentes, mas também por gestores políticos, escolares, docentes, famílias e sociedade. É preciso reconhecimento social de que, para muitos estudantes brasileiros, a escola ainda é a principal senão a única possibilidade de vivência das artes com o mínimo de estrutura que é solicitada pelos processos artísticos.

² A Sociedade Brasileira de Pediatria preconiza que é necessário evitar a exposição de crianças menores de 2 anos às telas sem necessidade (nem passivamente). Às crianças com idades entre 2 e 5 anos, o tempo de telas deve ser no máximo de 1 hora por dia, sempre com supervisão de pais/cuidadores/responsáveis; às crianças com idades entre 6 e 10 anos, o tempo de telas deve ser ao máximo de 1 a 2 horas/dia, sempre com supervisão de pais/responsáveis e para adolescentes com idades entre 11 e 18 anos, limitar o tempo de telas e jogos de videogames de 2 a 3 horas/dia. Recomendamos outras leituras para aprofundamento a esse respeito nas referências finais deste texto, como o documento *#Menos telas #Mais saúde*.

As aulas virtuais também oportunizaram a ressignificação do local de moradia de cada criança, valorizando elos afetivos com a casa, a partir do processo de criação em dança, uma ocasião de reconhecer a própria moradia como fonte de inspiração, lugar poético e de criação.

Desafio 6. O distanciamento proporcionado pela tela como fator dificultante na prática social da dança, do dançar em grupo, do aprender com o outro.

Foi necessário ressignificar o que seja dançar junto. No entanto, experimentar a dança à distância unidos pelas telas nos permitiu perceber que é possível dançar virtualmente, como permanência, como resistência. O ambiente virtual está longe do ideal, mas é o real que tivemos à disposição durante a pandemia. Propiciar a todos os envolvidos nas aulas virtuais de dança a oportunidade de estarem mais conscientes de si mesmos, dos espaços e necessidades de conexão, bem como da importância da prática da dança em suas vidas foi uma ação de resistência e fortalecimento dos indivíduos envolvidos.

Desafio 7. As famílias como mediadoras do processo de ensino-aprendizagem em dança.

A partir do entrelaçamento do papel pedagógico de famílias e docentes, abriu-se uma oportunidade para que as famílias pudessem atuar na vida de seus filhos de forma mais integrada, unificando o elo entre comunidade, espaço público e educação. Lembrando algo que nos une: para educar o outro, é importante que nos eduquemos anteriormente. O ato de ser pai, mãe e também docente é um ato constante de investigação das próprias limitações, mas também do horizonte que se encontra em si mesmo para que isso se reflita e amplie a existência da criança cuidada. (ANDRADE, SANTOS, BANOVA. 2021 p. 80)

O ensino remoto abriu espaços para que as famílias (em um olhar ampliado, a sociedade) pudessem vivenciar a existência e potência das aulas de dança. Valorizamos o fato de que algumas famílias tiveram a oportunidade de dançar com suas crianças e acompanhá-las em seus processos pedagógicos e de criação, vivência inédita para muitos adultos e crianças, que não tiveram oportunidade de viver a dança em suas infâncias. Também foi proporcionado uma “reconexão” dos familiares com os processos de aprendizagem das crianças para além dos produtos de “mostras de fim de ano”; o que promoveu de forma inédita e única uma valorização da dança no processo de desenvolvimento humano para além dos produtos dos processos criativos.

Por meio da mediação das famílias, foi proporcionada a manutenção de vínculos e a permanência da dança na vida das crianças. Esta manutenção foi fundamental sobretudo para as crianças que vivem em ambientes com pouco espaço físico para brincar.

Neste exercer dança na educação percebemos que mesmo com poucos recursos espaciais é possível propor ações de/em movimento que integrem as crianças à sua realidade e ambiente. Facilitamos o relacionamento interpessoal por meio do oferecimento de repertório lúdico a ser vivido por crianças e familiares.

Desafio 8. Corpos com dor: quando os direitos da infância são violados ou docentes são sobrecarregados.

Observamos o papel de responsabilidade do docente do movimento de dança em observar o bem-estar físico e integridade de suas crianças. Por vivermos o corpo e o movimento podemos ter maior facilidade em identificar corpos com dor, bem como situações de abuso. Salientamos a necessidade de que, ao haver uma identificação de violência ou de violação de direitos, que famílias e comunidade sejam encorajadas a buscar apoios associativos, do estado e de redes de apoio, ONGs, centros de convivência e da escola na proteção dos direitos básicos da infância. A escola, centros culturais e docentes (sobretudo os corporais) têm papel fundamental no acompanhamento das crianças sendo corresponsáveis no diagnóstico de situações de abuso ou qualquer tipo de necessidade que a criança esteja vivendo em casa. É papel de todos conscientizar a população sobre essa problemática a fim de minimizar situações de abandono e violência na infância, situação que se multiplicou durante a pandemia.

No caso de colegas docentes sobrecarregados, podemos oferecer suporte para que tenham acesso a atualizações sobre dança, corpo, movimento e recursos de autocuidado, identificando as práticas corporais, somáticas e terapêuticas corporais como meios de acolhimento e de apoio em atendimentos multidisciplinares. É tempo de valorizar o papel da dança e das práticas corporais na sociedade, divulgando-se que por meio delas é possível desenvolver potencial criativo, autoconhecimento e autocuidado e proporcionar a regulação de energias e tensões corporais, oferecendo significativo suporte para os desafios atuais aos docentes, gestores, famílias e crianças.

4. Dançando com o tempo

Nossa intenção foi olhar para os desafios apresentados como um ponto de partida para acolher indivíduos e realidades por meio das relações entre corpo, dança e movimento. Outrossim, discutimos como intermediar as relações dançantes e a limitação dessa experiência; pensamos meios de reformular nossa prática, mas, mais do que isso, partilhamos visões de mundo que nos lançaram a pensar o futuro e os novos cenários que fomos convidados a habitar.

Nós consideramos que os saberes da dança vivenciados por meio dos 8 desafios foram fundamentais na criação de um ambiente sensível, de escuta, de interesse e atenção ao outro, o que pode facilitar a assimilação da complexa situação presente, e de reintegração de grupos e comunidades.

O primeiro desafio nos levou a refletir que a virtualidade é um meio possível de aproximar pessoas que estão distantes fisicamente. Dessa forma, consideramos que o virtual colaborou, em certa medida, para a aproximação das famílias, com a dança trabalhada no cotidiano escolar e muitos que não conheciam as práticas em dança puderam entrar em contato com esse universo.

O segundo desafio nos colocou frente às dificuldades daqueles que não tiveram acesso às aulas remotas, sobretudo no modo síncrono. Desta maneira, os encontros de dança passaram por recriações, em uma tentativa mais democrática aos meios possíveis de comunicação permitindo a continuidade de vínculos das crianças à sua rotina escolar e cultural.

O terceiro desafio apresentou alternativas frente às dificuldades entre docente e estudantes em um processo de dança pelas telas que até então implicava em contato, toque e presença. Aprofundamos o uso das mídias a favor da linguagem da dança, para ampliar a gama de estímulos e propostas pedagógicas, bem como formular novos caminhos a cada encontro.

No quarto desafio, foi observado que o conteúdo virtual pedagógico de vivência escolar ou artística precisou ser valorizado em relação às outras experiências virtuais a fim de evitar a exposição excessiva às telas, bem como promover a valorização de uma rede de afetos.

O quinto desafio revelou a forma que a dança penetrou as casas dos estudantes. As aulas virtuais oportunizaram a ressignificação do local de moradia de

cada criança, valorizando elos afetivos com a casa, a partir do processo de criação em dança.

O sexto desafio propôs a experimentar a dança à distância pelas telas nos permitindo perceber que é possível dançar virtualmente, entendendo a relação de comunicação e do tempo e espaço mediado pelas telas. Além disso, observamos que

A permanência dos estudantes nas aulas remotas de dança atesta que uma nova forma de presença está nascendo em vídeo aulas, audioaulas e aulas síncronas por plataformas de comunicação digital. A pandemia trouxe novos desafios, exigindo, dentre outras coisas, uma adequação didática aos meios digitais para repensarmos a importância da dança na educação. (ANDRADE, BANOVA, SANTOS. 2021 p.79)

O desafio sete abriu espaços para que as famílias pudessem vivenciar a existência e potência das aulas de dança, proporcionando uma “reconexão” dos familiares com os processos de aprendizagem das crianças para além dos produtos de “mostras de fim de ano”.

Por fim, o oitavo desafio, revelou o papel de responsabilidade do docente em observar o bem-estar e a integridade das crianças. Consideramos que os saberes da dança (GODOY, 2013) operam na criação de um ambiente sensível, de escuta, de interesse e atenção ao outro, o que pode facilitar a assimilação da complexa situação presente, e de reintegração de grupos e comunidades.

5. Dançando e abrindo espaços

Foi e ainda será um tempo de se criar uma pedagogia que abra espaço para as poéticas da distância. Mantenha o distanciamento: essa norma sanitária bem poderia ser uma regra coreográfica de uma performance artística. E por que não pensar que de fato seja? Diante do contexto, observamos que a coreografia foi colocada à disposição da sociedade. No mundo pós-pandemia, a escola pós-pandemia será sem dúvida um ambiente mais coreografado, com gestos e protocolos que podem chegar a ser poéticos se algum orientador assim desejar. (ANDRADE, SANTOS, BANOVA. 2021, p.80)

A pandemia revelou fortemente o papel social das artes coreográficas. Nela toda a sociedade emergiu em um fundamental elemento da dança e da coreografia que é o uso intencional do espaço. No entanto, isso não foi suficiente para que reconheçamos aspectos fundamentais da importância desta arte como processo de criação. Os desafios vivenciados e falta de espaço para a dança no contexto escolar mais uma vez evidenciam o descompasso da tímida presença das

artes e da dança no currículo escolar, deixando claro a incompreensão do alcance social e da potência da arte como elemento de criação e de regeneração, tão necessários em tempos pandêmicos. Assim, os desafios trilhados permitiram que os aprendizados com a dança e a proposição de protocolos poéticos se fizessem mais do que nunca necessários. Abrimos assim,

Um convite não apenas a professores de dança ou de artes, mas aos pedagogos e equipes gestoras de todo o país para que reavaliem a hierarquização do currículo escolar, em que arte e movimento são muitas vezes preteridos em relação aos demais componentes curriculares. [...] A dança como caminho pode proporcionar mais do que o aprendizado técnico sobre o mover-se e o compor artisticamente. Ela pode, como linguagem da arte, proporcionar a vivência do universo do sentir, do afetar e do ser afetado pelo outro, pelo mundo. Este caráter torna fundamental que ela esteja presente integrando a vida escolar à vida familiar. (ANDRADE, BANOV, SANTOS. 2021. p.79-80)

Dessa forma, nos alimentamos da dança e de seus saberes para vivermos o presente e lidarmos com o futuro – que é sempre incerto, mas que se desenha por meio de coreografias sociais e espaços que exigem/exigirão de nós a criação de novas respostas aos desafios de nosso tempo. Almejamos, portanto, impulsionar um relações que acolham e nutram o atual momento por meio do corpo e das relações entre a dança e o movimento.

Carolina Romano de Andrade
IA-UNESP/SP
carolromano@hotmail.com

Doutora em Artes pelo IA/UNESP, Estágio Pós-Doutorado em Artes, IA/UNESP.
Pós-doutorado no Programa de Pós-Graduação PPGArC da UFRN. Atua como professora colaboradora do Mestrado Profissional em Artes, PROF ARTES, Unesp/SP.

Luiza Romani Ferreira Banov
ECA/USP
lu_rfb9@alumni.usp.br

Doutora em Artes Cênicas - Dança ECA/USP. Pré-treinadora em GYROTONIC® e GYROKINESIS® e idealizadora do Núcleo Dédalos de pesquisa de/em movimento. Coordena o grupo de pesquisa Pé de Dança Pedagogias da Dança e Antroposofia (Faculdade Rudolf Steiner/Universidade Federal do Triângulo Mineiro) e integra o LAPETT (Laboratório de pesquisa em TanzTeatralidades - ECA/USP).

Renata Fernandes dos Santos
IA-UNESP/SP
renata.danse@gmail.com

Bacharel e Licenciada em dança pela UNICAMP e mestre em Artes pela UNESP. É professora de arte/dança da educação básica pública e coordenadora do grupo/linha de pesquisa Pé de Dança: Pedagogias da Dança e Antroposofia (Faculdade Rudolf Steiner/Universidade Federal do Triângulo Mineiro).

Referências

ANDRADE, Carolina; BANOVA, Luiza; SANTOS, Renata Fernandes. Danças de um Tempo: Pedagogias da ausência em meio à pandemia. **Revista Cena**, Porto Alegre, nº 34 p. 73-82 maio/ago. 2021. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/cena>. Acesso em: 01 de jul de 2021.

BANOVA et al, **Movimentos de Afetos** - por um protocolo dançado e poético de volta às aulas, [s.n.] Rio de Janeiro, 2020.

LISPECTOR, Clarice. **Uma Aprendizagem ou o Livro dos Prazeres**. Rio de Janeiro. 1998.

GODOY, Kathya Maria Ayres de et al. O desafio em formar plateia para dança. In: _____ (Org.). **Experiências compartilhadas em dança: formação de plateia**. v.1. São Paulo: Instituto de Artes da Unesp, 2013, pp. 73-76.

Criação docente a partir de provocações discentes: outras possibilidades para o artista-docente

Clarissa Martins Gomes (PPGAC UFRGS)

Dança como área de conhecimento: perspectivas Epistemológicas, metodológicas e curriculares

Resumo: O presente texto tem como objetivo discutir sobre a criação de videodança realizada por docente a partir de provocações discentes. Justifica-se a abordagem do tema por proporcionar uma ampliação do olhar sobre as possíveis formas de atuação do artista-docente e por valorizar práticas de emancipação e de protagonismo de artistas-discentes, favorecendo uma relação mais horizontal na sala de aula/ensaio. A abordagem metodológica é embasada na pesquisa narrativo-artística e breve revisão bibliográfica acerca de conceitos sobre criação compartilhada e sobre artista-docente. Desta forma, são discutidas dez criações discentes, as quais são inspirações para criação docente e fazem parte da etapa de pré-produção da videodança, assim como referências em videodança para a artista-docente. Como resultados parciais, pode-se dizer que a pandemia foi propulsora de novas formas de ensinar-criar-aprender e que a falta de recursos dos estudantes do ensino público demandou que estratégias de ensino e criação fossem revistas pela artista-docente, autora deste artigo.

Palavras-chave: DANÇA. CRIAÇÃO COMPARTILHADA. ARTISTA-DOCENTE. VIDEODANÇA

Abstract: This paper aims to discuss the creation of screendance performed by a teacher based on student provocations. The approach to the theme is justified to provide an expansion of the view on the possible forms of performance of the artist-educator and to value practices of emancipation and protagonism of artist-students, supporting a more horizontal relationship in the classroom / essay. The methodological approach is based on narrative-artistic research and a succinct bibliographical review on concepts about shared creation and artist-educator. Thus, ten student creations are discussed, which are inspirations for teacher creation and are part of the pre-production stage of screendance, as well as references in screendance for the artist-educator. As partial results, it can be said that the pandemic propelled new ways of teaching-creating-learning and that the lack of resources of public education students demanded that teaching and creation strategies be reviewed by the artist-educator, author of this article.

Keywords: DANCE. SHARED CREATION. ARTIST-EDUCATOR. SCREENDANCE

1. Introdução

Em um passado não tão distante, costumávamos ver bailarinos/estudantes expressando movimentos, sentimentos e pensamentos

709

concebidos por seus coreógrafos/professores. Essa ideia sobre a criação em dança tem sido transformada na contemporaneidade. Ao abordar a criação coreográfica, Paludo (2015) afirma que as formas de compor coreografias se expandiram, que “os bailarinos começaram a criar suas danças, para além de um autor denominado coreógrafo” (PALUDO, 2015, p. 30)

Bailarinos/estudantes têm conquistado um novo *status*: intérpretes criadores. Mas ainda costumam interpretar/criar a partir das propostas de seus coreógrafos/professores. A inversão dessa “hierarquia” de uma sala de aula/ensaio de dança raramente é vista: pouco se sabe de coreógrafos/professores que dançam as propostas de seus bailarinos/estudantes. E qual seria o limite da autoria das criações? Será que coreógrafos/professores conseguiriam não interferir nas criações?

Tais questionamentos têm acompanhado uma etapa da pesquisa de mestrado que desenvolvo pelo Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas da UFRGS, a qual investiga a criação em dança na escola. Esta pesquisa precisou ser adequada em virtude da pandemia, e uma das alterações foi relativa ao resultado de um processo de criação em desenvolvimento.

Sou professora de dança e protagonista da criação de uma videodança inspirada nas produções artísticas realizadas por estudantes a partir de propostas recebidas por plataforma de ensino remoto. Por esta razão, exponho a criação docente a partir de ideias discentes como uma proposta de atuação possível para artistas-docentes. Um processo desafiador que talvez dialogue com a procura de Isabel Marques (2020, p. 185) por um “trabalho artístico/educativo de grupo em que esteja no próprio dançar a cumplicidade e criação do grupo”.

Portanto, o objetivo deste texto é discutir sobre a criação de videodança realizada por docente a partir de provocações discentes, motivada por uma experiência com estudantes de 9º ano de escola pública. Justifica-se a abordagem desse tema por proporcionar uma ampliação do olhar sobre as possíveis formas de atuação do artista-docente e por valorizar práticas de emancipação e protagonismo de artistas-discentes. Oportuniza-se também uma relação mais horizontal na sala de aula/ensaio.

2. Abordagem metodológica

A pesquisa narrativa valoriza “as experiências e as vivências das pessoas, levando-nos a outros modos de viver os processos de busca” (TORREGROSA, 2017, p. 303). Acredito que através da escrita do texto em primeira pessoa, narrando os fatos, desafios, escolhas, angústias, prazeres, entre outras sensações que foram surgindo durante o percurso, seja uma forma pertinente de compartilhar as experiências de docente e artista, entrelaçadas ou não. Segundo Apolline Torregrosa (2017)

A pesquisa narrativo-artística torna-se, assim, essencial para visibilizar a importância do cotidiano das ações docentes, como um corpo potente ao qual pertencemos e que estimula as possíveis transformações da educação a partir dos imaginários que nutrimos a cada momento. De maneira solitária nos conectamos com os outros em seus relatos, suas palavras, suas imagens, suas metáforas ou poesias, e cada pequena ação se torna mais ampla, com as histórias de cada um. (TORREGROSA, 2017, p. 316)

Desse modo, ao reconhecer a relevância da pesquisa narrativo-artística para os campos da arte e da educação, adotei um diário de criação que dialoga com o diário de classe. Neste diário escrevo sobre as estratégias de ensino e criação adotadas em 2020 no contexto de ensino remoto sem aulas síncronas e traço conexões com a criação da videodança que está em desenvolvimento. Esses escritos provocam reflexões acerca das novas estratégias de ensino e criação para os estudantes de 2021, que ainda estão em ensino remoto, porém com uma aula síncrona de Artes por quinzena.

3. Breve revisão de conceitos

Quem atua como coreógrafo/professor costuma compreender que os processos de criação não são vias unilaterais de conhecimento, pois dialoga-se constantemente com bailarinos/estudantes sobre as propostas de criação, gerando uma criação compartilhada entre os envolvidos. Para Delory-Momberger (2017), a criação é fonte de abertura identitárias e reside na representação de que a criação se reveste de diferentes formas segundo os momentos e os lugares em que se desdobra.

A autora ressalta a relevância de criar um espaço-juntos, “onde cada um vai poder pousar, com sua existência, sua história, suas experiências, suas dúvidas,

suas vontades, seus projetos” (DELORY-MOMBERGER, 2017, p. 182). E afirma que a posição do docente nas criações compartilhadas é de fazer parte do grupo e participar do fazer juntos, não como uma autoridade detentora de poder, mas como alguém que “compartilha seus conhecimentos, propõe leituras, inicia atividades, sem reduzir a dinâmica de grupo, e zela para o despertar das ideias, para expressão de cada um” (ibid, p. 182).

Essa forma de atuar perante uma criação compartilhada entre docentes e discentes pode dialogar com conceito de artista-docente, discutido por Isabel Marques (2020), que reafirma o posicionamento de que processos de criação artística podem ser repensados como processos explicitamente educacionais e vice-versa. Para a autora esse é “o papel do artista docente, atuar junto aos estudantes como fonte viva de arte e educação, para que as salas de aula sejam celebrações, e não eventos” (MARQUES, 2020, p. 188).

Marcia Strazacappa (2014) reafirma a relevância da articulação entre a arte e a docência, da experiência de/no palco do artista docente que vai compartilhar seus conhecimentos e vivências com seus estudantes. A autora discorre sobre esse entrelaçamento constante da seguinte forma: “Publicar textos e pisar no palco; refletir com palavras e com o corpo. Criar e continuar produzindo aquilo que apenas seres humanos dão conta de fazer: arte.” (STRAZZACAPPA, 2014, p. 109).

Marques e Brazil (2014, p. 55) ressaltam “a necessidade, a propriedade, a maravilha de o professor ser *ele mesmo* um pedaço do mundo da arte, uma fonte de fruição e produção artística que adentra os muros da escola”. Dessa forma, é possível pensar processos de criação em dança em ambiente escolar, em que os artistas-docentes possam vivenciar, dar corpo as ideias e movimentos concebidos por seus estudantes, que favoreça uma relação mais horizontal na sala de aula.

4. Pré-produção da videodança

Como mencionado anteriormente, a criação desta videodança iniciou em 2020, em um contexto de ensino remoto em virtude da pandemia da Covid-19¹. Inicialmente, a intenção era realizar uma criação em dança protagonizada por

¹ Doença causada pelo coronavírus, SARS- COV-2, que, até janeiro de 2021, levou a óbito mais de 2 milhões de pessoas no mundo. (CANDAL, Ludmila; VENAGLIA, Guilherme. 2021)

estudantes do 9º ano de uma escola pública localizada em São Leopoldo, Rio Grande do Sul, da qual sou professora de Artes/Dança desde 2016.

No entanto, dificuldades de acesso à internet e escassez recursos tecnológicos provocaram mudanças tanto na metodologia de ensino das aulas quanto na estratégia de criação em dança, que era objeto de estudo da pesquisa de mestrado em desenvolvimento. Uma das alterações foi relativa ao protagonismo da videodança.

Como forma de ampliação da participação dos estudantes no processo de criação, disponibilizei meu corpo para dar vida as suas ideias de criação, caso não pudessem ou não quisessem gravar vídeos de suas propostas. As formas de devolução das atividades também foram estendidas. Mesmo que fossem atividades para criação em dança, eles poderiam enviar mensagens, fotografias, desenhos, poemas ou qualquer outra forma de expressão artística.

A proposta de criação principal foi a composição artística a partir de criações em dança realizadas por estudantes de anos anteriores. Os estudantes poderiam assistir quatro criações coreográficas, concebidas e produzidas coletivamente por estudantes de 8º e 9º ano das turmas de 2018 e 2019, e poderiam escolher pelo menos uma dessas composições para inspirar uma nova criação. Essa foi uma atividade eletiva e foram entregues 23 criações, realizadas por 14 estudantes, em diferentes linguagens artísticas, conforme gráfico abaixo.

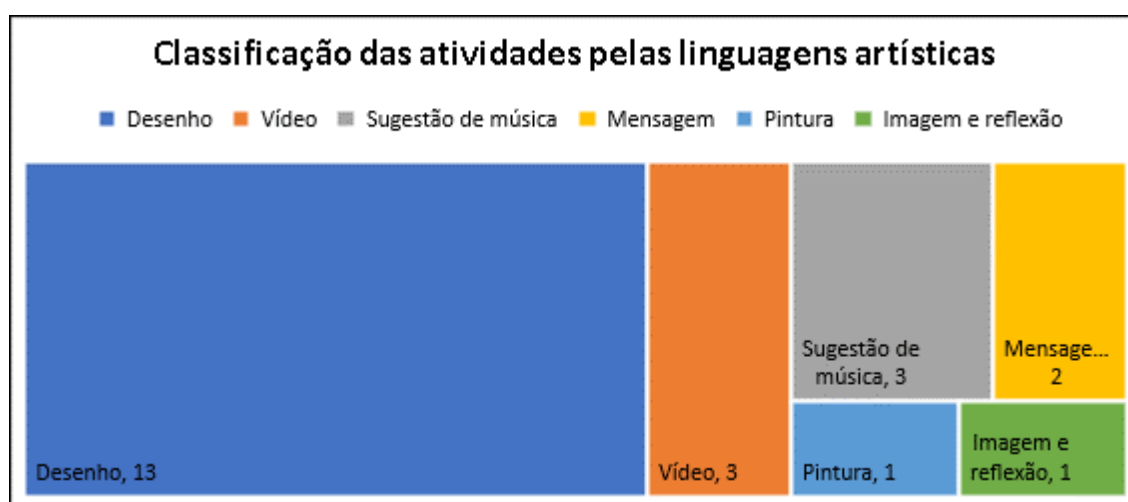


Gráfico 1 – Classificação das 23 atividades entregues pelos estudantes em 2020, a partir de propostas de criação disponibilizadas por plataforma virtual durante o ensino remoto.

O ano letivo de 2020 acabou e, infelizmente, não houve atividades suficientes para criar uma videodança apenas com as entregas em vídeos. Todavia,

todas as materialidades² poderiam ser disparadoras/inspiradoras para a criação de videodança, como produção de estudantes de 9º ano de 2020, e ser apreciada pelos estudantes de 2021.

Também poderia ser realizado um vídeo com um compilado das atividades entregues. Porém os estudantes que participaram dessa atividade eletiva tinham o conhecimento desde o princípio que a intenção era realizar uma criação em dança. Considerei coerente manter a proposição inicial, tanto pela pesquisa em desenvolvimento, quanto pelo desenvolvimento de uma processo artístico-pedagógico que também poderia ser um recurso didático para as aulas de Artes/Dança.

Então, os 14 discentes criadores/propositores das 23 materialidades foram convidados a seguir integrando a pesquisa e o processo de criação, mesmo que não fossem mais estudantes da escola. Criamos um grupo de *whatsapp*, no qual conversamos, compartilhamos ideias sobre a videodança e combinamos encontros virtuais para conversar sobre o processo de criação.

A manutenção desse vínculo com os estudantes tornou essa videodança uma criação compartilhada entre docente e discentes, protagonizada pela docente. E questões sobre autoria da criação e interferência nas proposições estudantis emergiram ao realizar uma criação compartilhada entre docentes e discentes em que a artista-docente protagoniza a obra. Afinal, a criação de uma videodança nestas circunstâncias inevitavelmente dialoga com a formação e a atuação da artista-docente.

Ao abordar sobre as concepções de aulas como proposições criativas, Eleni Jesus de Souza (2016) disserta que a autoria é intrínseca às atividades humanas visto que a obra de arte não se constitui como um presente do acaso, e sim apresenta intencionalidade de seu autor. Logo, para o pesquisador é possível pensar as aulas como atos autorais dos educadores.

Como educadores é extremamente significativo percebermo-nos como autores de nossas práticas advindas da relação dialogal entre intencionalidades, propostas, conteúdos, meio, aluno e educador. (SOUZA, 2016, p. 79)

Na contemporaneidade se tem falado sobre um escorrimento da própria noção de autoria (CERBINO; MENDONÇA, 2011). Esta problematização vai além

² Como as atividades entregues correspondiam a diferentes linguagens artísticas, materialidades foi a maneira que encontrei para nomear as atividades entregues.

das questões sobre autoria, atingindo também a noção de obra, o que “toca o cerne do embate autoral contemporâneo presente nas fronteiras expressivas entre técnicas, tecnologias, campos expressivos e espaços de criação visíveis na arte” (CERBINO; MENDONÇA, 2011, p. 354)

Na dança, o coreógrafo, visto como autor de coreografias, não desapareceu, mas esta figura expandiu-se pois “os bailarinos começaram a trabalhar em colaboração uns com os outros e a realizar experimentos coreográficos” (PALUDO, 2015, p. 30). Tais experimentações provocam descobertas tanto no modo de mover-se quanto no modo de ensinar/compartilhar sobre a maneira como se move, o que instiga criação de uma linguagem autoral. Para (CABRAL, 2018, p. 14) “ser provocado a uma linguagem autoral significa ser responsável por sistematizar e distribuir à concepção de dança que vivenciamos”.

Tais definições sobre autoria colaboram para minha autopercepção como intérprete-criadora de uma videodança que está sendo concebida de forma compartilhada com alguns estudantes. Ao final do processo, seremos quinze autores e uma intérprete-criadora.

Ainda posso afirmar que não há desconforto de minha parte em trazer para essa criação sugestões e proposições embasadas em experiências artísticas prévias. Afinal, não deixamos a bagagem de conhecimentos e vivências para trás a cada nova experiência artística. Pelo contrário, a bagagem vai ficando cada vez maior.

Além disso, minha trajetória artística colabora para que desafios relativos à criação e produção de videodança possam ser antecipadamente previstos e até mesmo evitados. Não haveria razões para não compartilhar essas experiências práticas com os estudantes, se estamos em diálogo durante todo o processo de criação.

Um exemplo é referente a escolha da trilha musical. Os estudantes sugeriram três músicas, todas contemporâneas e sem direitos autorais livres. Logo, essa videodança não poderia ser disponibilizada para eles através canais de *youtube* ou redes sociais (nem mesmo pela página da escola). Sendo assim, foi necessário escolher outra música para a videodança. Todavia, as três ideias sugeridas deveriam estar presentes na criação.

Foi neste momento que a necessidade de rever as atividades entregues pelos estudantes não mais como materialidades, mas como inspirações para uma

nova criação. Inspirações estas que precisavam considerar outros aspectos relativos à produção de videodança que vão além da simples intenção de dar corpo as ideias dos estudantes.

Tenho utilizado as músicas sugeridas como trilhas dos ensaios, de exercícios de exploração espacial, para compor pequenas células coreográficas e até mesmo fragmentos das letras das músicas (em português) tem sido utilizado como textos da cena. Os vídeos das músicas também foram apreciados e tem contribuído para pensar elementos referentes a gravação, como enquadramento e iluminação. Assim, comecei o processo de criação da videodança por estímulos musicais e videográficos.

Geralmente, na minha carreira artística, eu iniciava processos de criação pelo movimento a partir de tarefas de composição, ainda que eu mesma as propusesse. E “andar em círculos” foi uma tarefa que emergiu a partir da observação da seguinte atividade entregue, a qual apresenta um pequeno texto em que tal ação está escrita e destacada pela estudante autora.



Figura 1 – Foto do desenho realizado por uma estudante a partir de uma proposição criativa.

Há alguns anos eu faço parte da GEDA Cia de Dança Contemporânea³, com a qual tenho integrado elencos de espetáculos e/ou intervenções que dialogam

³ Dirigida por Maria Waleska van Helden, a Geda Cia de dança contemporânea atua há 37 anos no estado do Rio Grande do Sul. Algumas produções da companhia podem ser apreciadas por seu canal de youtube: GEDA Cia de dança GEDA
<https://www.youtube.com/channel/UCK7m1OpdeTiz31IRxl8xoYA>

diretamente com arquiteturas de prédios, espaços fechados ou abertos, públicos ou privados. Foi pela companhia também que tive a experiência de ser criadora-intérprete e produtora de uma videodança, intitulada *Solidão/Espera - Passado para dois*⁴, inspirada na obra de Edward Hopper. Tanto as criações coreográficas, performances quanto a videodança são experiências de criações em dança em que o espaço é um determinante para a criação.

De acordo com Luciana Paludo:

[...] o espaço é um dos fatores que determina a construção da coreografia, para isso percebi que é necessário um *exercício de percurso*, uma vez que entre a percepção que se tem do espaço e os movimentos que o corpo reage em resposta que se faz a coreografia. (PALUDO, 2015, p. 157)

Então, outra inspiração emergiu a partir de uma atividade entregue. Um estudante enviou a seguinte mensagem via *whatsapp*:

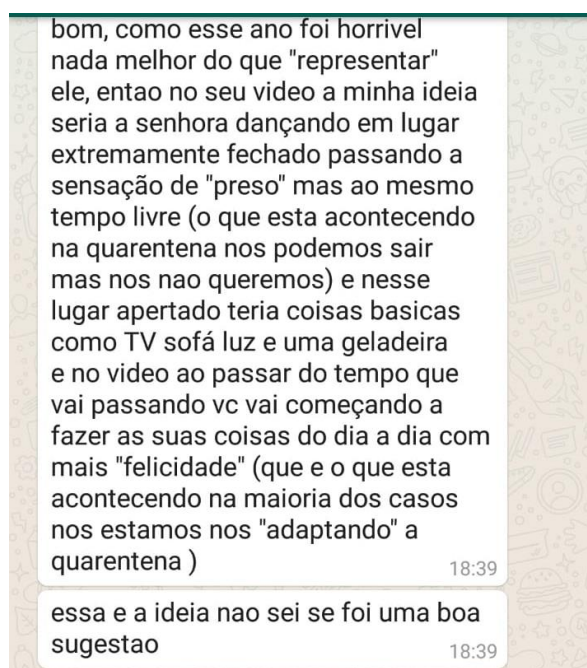


Figura 2 – Mensagem enviada por estudante participante da criação da videodança.

Por coincidência, tenho a disposição uma locação similar ao espaço sugerido pelo estudante. E por conhecer o espaço onde a gravação irá acontecer a criação da coreografia pode ser feita a distância, imaginada e ensaiada entre as quatro paredes da minha casa e posteriormente, ajustada para ao ambiente que será onde será filmada. É válido ressaltar que em meus ensaios em casa tenho

⁴ Videodança disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=FDfHlidMO9c>. Acesso em 15 de junho de 2021.

deixado lacunas de criação para improvisação, para o inusitado, para que o diálogo entre o espaço e eu possa acontecer de forma efetiva. Concordando com Ivani Santana (2020, p. 35), vejo a “improvisação como estratégia de organização do agente improvisador da sua corporalidade implicada com o contexto e seus elementos, sejam eles objetos, sistemas ou outros agentes”.

Ainda sobre o cenário de gravação, outra inspiração veio à tona, a partir do seguinte desenho realizada por uma estudante.



Figura 3 – Foto do desenho realizado por uma estudante a partir de proposição criativa.

Em um de nossos encontros virtuais os estudantes lembraram de uma calça com as cores do arco-íris, que usei em aula e emprestei para figurino de encenação teatral. É uma calça diferente, sem costuras que aberta é semelhante a uma bandeira. Sugeriram que a calça fosse utilizada como elemento cênico e que eu interaja com ela durante a videodança, mas que ela não fosse utilizada como figurino.

A sugestão para figurino veio a partir de outro desenho, também realizado por uma estudante, o qual pode ser observado a seguir.

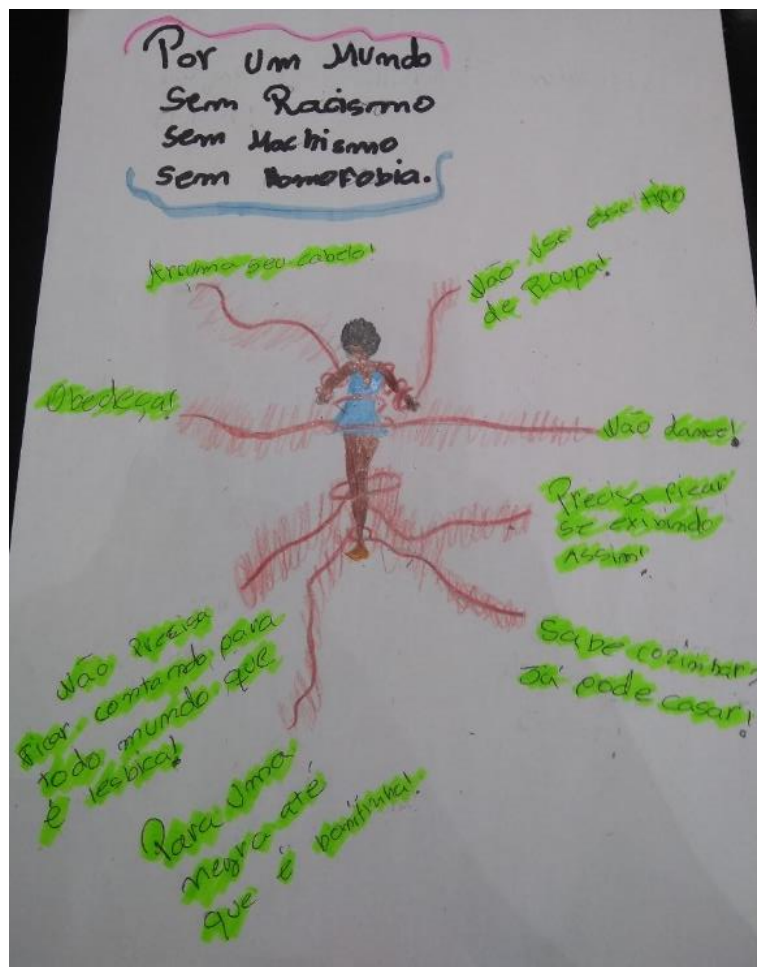


Figura 4 - Foto do desenho realizado por uma estudante a partir de proposição criativa.

Inicialmente, fiquei desconfortável ao pensar em usar um vestido curto como figurino, pois o público-alvo desta videodança serão meus estudantes, os quais são adolescentes, no início da puberdade, fase da descoberta da sexualidade. Ou seja, a professora deles usando um vestido curto poderia ser mais falado do que a produção artística. Também não posso desconsiderar que, de alguns anos para cá, existe um cerceamento sobre as práticas docentes, como se todo instante estivéssemos sendo vigiadas sobre nossa conduta em sala de aula, sobre o que falamos, como agimos, que conteúdos são abordados e de que modo. Na escola em que atuo, já houve casos de pais e mães questionarem o porquê tal assunto foi abordado em sala de aula por determinada disciplina. Posso dizer que não é uma campanha aberta, mas vigiar e, até mesmo, denunciar professores é uma prática incentivada pelo atual governo brasileiro.

Porém, ao discutir sobre isso com os estudantes e reler as frases escritas em torno do desenho, compreendi que não estava incomodada em usar o vestido, mas sim em como seria julgada. E isso é algo que recorrente no cotidiano feminino:

cuidar a roupa pensando nos assédios e julgamentos que se pode sofrer. É recorrente para mim e para as estudantes da turma. Portanto, usar o vestido na videodança é demonstrar resistência ao cotidiano imposto, é mais uma vez mostrar que o assédio é responsabilidade do assediador e não da vítima. É empoderar-se como artista-docente dentro da escola e, se algo for dito, será uma oportunidade de abordar esse assunto de forma abrangente em minhas aulas e com a comunidade escolar, se necessário.

Lembrando que, segundo a definição de Isabel Marques (2014, p. 235) artista-docente “é aquele que, numa mesma proposta, dança e educa: educa dançando e dança educando, consciente das duas ações fundidas que exerce”. Este não é um processo artístico como os demais que já fiz parte. Criar com os estudantes e lembrar constantemente que ser artista e ser docente são profissões que escolhi trilhar concomitantemente. Uma não se sobrepõe a outra, mas ambas trazem responsabilidades.

6. Inspirações em videodança

Inicialmente a intenção era que os estudantes criassem em vídeo, o que não foi possível a todos. Apenas três atividades foram entregues dessa forma, sendo que em duas os rostos das meninas aparecem e em outra não. As três meninas gostariam que seus vídeos fossem utilizados como inspirações, pois não concordaram que seus vídeos tenham ficado bons o suficiente para fazer parte da edição.

Então, sugeri que refizessem os vídeos ou que nós quatro fizéssemos juntas (mesmo a distância) novos vídeos. Para que houvesse a mesma linguagem de imagens, combinamos de compartilhar videodanças que gostamos, que podem ser inspiradoras de nossas criações. Sendo assim, também precisei buscar as minhas referências de criação em dança, tanto para vídeo quanto para palco, seja atuando como bailarina ou atriz.

Observando meus processos de criação como professora de dança e como artista, aprecio muito os processos criativos em sala de ensaio, com jogos de

criação principalmente. Aprendi a selecionar poéticas, minhas influências para uma criação individual e autônoma. E uma das minhas inspirações é Pina Bausch⁵.

Dentre os métodos de criação propostos por Pina Bausch, a colagem e a repetição, são aqueles que elejo para criar algo sozinha, num processo de escuta interna. Investigo movimentos do meu cotidiano que podem constituir uma célula coreográfica, estabeleço uma ordem (colagem) e começo o processo de repetição, observando as modificações que vão emergindo ao longo do processo.

Discorro sobre ela ao longo deste artigo porque uma das primeiras referências compartilhadas com os estudantes não foi uma videodança propriamente dita, mas é uma referência sobre dança e vídeo para mim. É o filme Pina 3D de Wim Wenders, de 2011, o qual é documentário focado na dança de Pina Bausch, em que vemos a humanidade e o talento da artista através de seus bailarinos, que falam sobre ela e dançam em diversos cenários de Wuppertal. Este filme transpôs para as telas as características da obra desenvolvida pela coreógrafa, a estética de seus trabalhos. E o diálogo entre a dança e o vídeo cativa o espectador.

Outra referência compartilhada foi o projeto Dança em foco – Festival Internacional de vídeo e dança. Este é o primeiro festival do Brasil dedicado a videodança. Em 2010, quando houve uma edição do festival em Porto Alegre, tive a oportunidade de participar de um *workshop* promovido pelo festival. Foi meu primeiro contato com a videodança. Desde 2018, o festival tem realizado suas edições online, o que permitiu maior apreciação das criações. Foi a partir desse festival que conheci o trabalho de Paulo Caldas, um dos diretores artísticos e curadores do festival, uma de minhas referências na área para estudos. A partir desse festival também conheci dois outros artistas e *videomakers*, com os quais tenho feitos cursos e *workshops*: Fernando Muniz e Diego Mac.

Fernando Muniz é produtor audiovisual e bailarino, diretor da “MOOV.art – Arte em movimento”⁶, tem em sua carreira muitos trabalhos em videodança pelo estado do Rio Grande do Sul. Minha primeira videodança, criada, produzida, gravada e editada por mim, foi realizada inspirada nos trabalhos que tenho acompanhado deste artista.

⁵ Bailarina e coreógrafa alemã, que redefiniu a noção de dança no século passado, através da Dança-Teatro.

⁶ Para conhecer mais acesse: <https://www.moovart.com.br/moovart>

Diego Mac é artista, coreógrafo, bailarino e mestre em Artes Visuais pelo Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. É também diretor da *Macarenando Dance Concept*⁷, iniciativa cultural que investe na mistura da dança, do humor e da cultura pop para criação de projetos e conteúdo.

Essas são algumas das referências compartilhadas com os estudantes. Porém, ainda estamos assistindo e compartilhando videodanças que gostamos e que têm sido fonte inspiradora de criação.

7. Considerações finais

Como resultados parciais, pode-se dizer que a pandemia foi disparadora de novas formas de ensinar-criar-aprender. A falta de recursos dos estudantes do ensino público demandou que eu revisse minhas estratégias de ensino e criação e inventasse uma nova forma de ensinar dança na escola. Dar corpo as propostas criativas dos estudantes e ser protagonista de uma videodança concebida de forma compartilhada entre docente e discente foram estratégias para prosseguir criando em dança em um contexto tão adverso, de ensino remoto.

Neste artigo foram discutidas dez inspirações das 23 que fazem parte da criação desta videodança ainda sem nome. A produção, gravação e edição estão previstas para julho de 2021. A divulgação para os estudantes está prevista para agosto de 2021. E a reverberação dessa criação ainda será abordada na pesquisa que está em desenvolvimento pelo Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas da UFRGS.

Por fim, concordando com Souza (2018), digo que ser professora não se descola do ser-pesquisadora e do ser-artista, pois essas identidades se retroalimentam de modo constante. Planejar uma aula de dança na escola, uma atividade para ensino remoto, uma criação para ser compartilhada com estudantes não é muito diferente de uma sala de ensaio. O “friozinho na barriga” é constante, a ansiedade pela estreia também. Certamente esse é um dos processos criativos mais desafiadores e prazerosos que já participei. E espero que essa experiência

⁷ Maiores informações sobre o trabalho da Macarenando podem ser conferidas no site: <http://www.macarenando.com.br/site/>

possa ser um incentivo para artistas-docentes desenvolverem novas possibilidades de criação com seus estudantes.

Clarissa Martins Gomes
(PPGAC UFRGS)

E-mail: clari.m.gomes@gmail.com

Atriz, bailarina, diretora, professora de dança e pesquisadora em processos de criação cênica. Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas UFRGS. É licenciada em Dança (UFRGS) e Letras (PUCRS). Mantém estudos permanentes em teatro, dança contemporânea e danças populares. Professora de Artes/Dança da rede municipal de ensino de São Leopoldo.

Orientadora: Flavia Pilla do Valle
(PPGAC UFRGS)

E-mail: flavia.valle@ufrgs.br

Professora da Graduação em Dança e do Mestrado em Artes Cênicas pelo Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas da UFRGS. Doutora em Educação pela UFRGS. Mestre em Dança pela New York University e Especialista pelo Laban/Bartenieff Institute. Autora dos Referenciais Curriculares da Dança/Arte do Estado do Rio Grande do Sul em 2009.

Referências:

CABRAL, Jeferson de Oliveira. **A partilha do dançar da Mímese Cia de Dança/Coisa**. Trabalho de Conclusão de Curso. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018.

CANDAL, Ludmila; VENAGLIA, Guilherme. Covid-19 já matou mais de 2 milhões de pessoas no mundo, diz Johns Hopkins. **CNN Brasil**, São Paulo, 15 jan. 2021. Seção Internacional. Disponível em: <

<https://www.cnnbrasil.com.br/internacional/2021/01/15/covid-19-ja-matou-mais-de-2-milhoes-de-pessoas-no-mundo-diz-johns-hopkins>>. Acesso em: 07 mar. 2021.

CERBINO, Beatriz; MENDONÇA, Leandro. Considerações sobre as relações entre autoria, dança, cinema e videodança. **Liinc em Revista**, v. 7, n. 2, p. 348–357, 2011.

DELORY-MOMBERGER, Christine. A criação compartilhada: uma biografização coletiva. In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene; SOUZA, Elizeu Clemenetino de (Orgs.). **Pesquisa narrativa: interfaces entre histórias de vida, arte e educação**. Santa Maria: Editora da UFSM, 2017. p. 173–186.

MARQUES, Isabel; BRAZIL, Fábio. **Arte em questões**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2014.

MARQUES, Isabel. A dança no contexto e novos contextos da dança. In: SANTAELLA, Lucia; MOTTA, Everson. **Dança sob o signo do múltiplo**. Barueri: Estação das Letras e Cores, 2020. p. 165–190.

MARQUES, Isabel A. **O artista/docente: ou o que a arte pode aprender com a educação**. Ouvir ou ver, v. 10, n. 2, p. 230–239, 2014.

PALUDO, Luciana. **O lugar da coreografia nos cursos de Graduação em Dança do Rio Grande do Sul, Brasil**. Porto Alegre, 2015. 242f. [Tese]. Programa de Pós-Graduação em Educação - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2015.

SANTANA, Ivani. Dança com mediação tecnológica: uma poética inevitavelmente compartilhada. In: SANTAELLA, Lucia; MOTTA, Everson. **Dança sob o signo do múltiplo**. Barueri: Estação das Letras e Cores, 2020. p. 27–40.

SOUZA, Eleni Jesus de. **Aula como ato criativo e educador propositor**. São Paulo, 2016. 160f. (Dissertação de Mestrado). Programa de Mestrado Profissional em Artes, UNESP - Universidade Júlio de Mesquita Filho, São Paulo, 2016.

SOUZA, Luciano Pereira de. **Não: Diário de composição de uma videodança**. Trabalho de conclusão de curso. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018.

STRAZZACAPPA, Márcia. Imersões poéticas como processo de formação do artista docente. **Revista de Pesquisa em Arte ABRACE ANPAP e ANPPOM em parceria com UFRN**, v. 1/2, p. 96–111, 2014.

TORREGROSA, Apolline. Da arte e da narração à sensível textura de nós. In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene; SOUZA, Elizeu Clemenetino de (Orgs.). **Pesquisa narrativa: interfaces entre histórias de vida, arte e educação**. Santa Maria: Editora da UFSM, 2017. p. 303–322.

Dançando a Gaga: do presencial ao on-line

Demmy Cristina Ribeiro de Sousa (UDESC)

Dança como Área de Conhecimento: Perspectivas Epistemológicas, Metodológicas e Curriculares

Resumo: Esta pesquisa busca informar aspectos que permeiam a linguagem Gaga, a partir de uma perspectiva de observação que ocorreram durante dois anos de experiência entre aulas presenciais e on-line. A Gaga, foi idealizada no início dos anos 90 pelo coreógrafo israelense Ohad Naharin, quando atuava como diretor artístico da *Batsheva Dance Company* em Israel. Para a elaboração de possíveis definições e estruturas metodológicas que permeiam a Gaga, foi realizada a análise de matérias bibliográficas, vídeos, entrevistas, observação de espetáculos, participação em workshops e aulas on-line, onde este formato foi implementado diante do contexto COVID-19. Tais estudos foram experienciados presencialmente em 2019, no workshop linguagem Gaga ministrado pelo ex-integrante da companhia e professor licenciado, Shamel Pitts; e de forma on-line com início em março de 2020 a 2021, ainda sendo realizada; e em julho de 2020, no workshop on-line, com Ohad Naharin e professores convidados. Sendo assim, a partir das experiências com a linguagem foram identificadas ferramentas metodológicas que fazem parte do desenvolvimento prático e teórico que influenciam no aprimoramento das potencialidades criativas do praticante, com a pretensão de alcançar uma melhor compreensão desta abordagem.

Palavras-chave: GAGA. OHAD NAHARIN. DANÇA CONTEMPORÂNEA. ON-LINE.

Abstract: This research aim to inform the aspects of the Gaga language, from an observational perspective that occurred during two years of experience between classroom and on-line classes. Gaga was conceived early 1990 by Israeli choreographer Ohad Naharin, when he was artistic director of Batsheva Dance Company in Israel. The methodological structures were defined using bibliographic materials, videos, interviews, observation of shows, participation in workshops and online classes were carried out, where this format was implemented in the context of COVID-19. The author experienced it in person in 2019, at the Gaga language workshop given by former member of the company and licensed professor, Shamel Pitts; and online starting in March 2020 to 2021, still being carried out; and in July 2020, at the online workshop, with Ohad Naharin and guest professors. Thus, from the experiences with the Gaga language, methodological tools were identified as part of the practical and theoretical development that influence the improvement of the practitioner's creative potential, with the aim of achieving a better understanding of this approach.

Keywords: GAGA. OHAD NAHARIN. CONTEMPORARY DANCE. ON-LINE.

1. Diálogos iniciais sobre a Gaga

Esta pesquisa evidência uma reflexão das principais ferramentas criativas que fazem parte da Gaga, trazendo alguns esboços que ocorreram a partir da experimentação com a linguagem durante dois anos de forma presencial em 2019 e e remota em 2020 a 2021, sendo implementado este formato devido ao contexto COVID-19. Levando em conta a observação e análise das aulas, foi possível identificar ferramentas metodológicas utilizadas de forma recorrente. Desta forma, tais elementos contribuíram no desenvolvimento de potencialidades criativas e na reflexão do movimento habitual.

Ainda assim, por mais que a linguagem tenha ganhado popularidade, existem poucos registros e fontes acadêmicas que detalhem o seu funcionamento metodológico. A partir do primeiro contato em 2019, foi iniciada a busca por registros, vídeos, entrevistas, workshops, entre outros, foi possível formalizar intenções metodológicas sobre a linguagem, a fim de descrever os principais aspectos, variações e texturas, como: *shake*, *float* e *groove*. Vale ressaltar que a intenção desta pesquisa é trazer uma reflexão sobre o processo prático da Gaga, trazendo um ponto de vista particular.

O desenvolvimento prático e teórico da Gaga ocorreram no início dos anos 90, dentro da *Batsheva Dance Company* pelo coreógrafo israelense Ohad Naharin. Apesar de ser uma linguagem conhecida mundialmente, ainda existem poucos materiais bibliográficos que ponderem. O objetivo aqui, é sinalizar algumas reflexões que foram atingidas desde o primeiro contato com a prática até o momento presente, dando maior ênfase no período de quarentena a partir do contexto COVID-19, onde passamos por adaptações sociais.

A linguagem Gaga explora o processo de formação e elaboração do movimento, ao invés do resultado. É possível reconhecer os limites e explorar as potencialidades corporais, o qual sua filosofia parte do íntimo, como Naharin comenta no documentário *Gaga: O amor pela dança* produzido por Tomer Heymann em 2017, “Romper limites é uma questão cotidiana. Eu posso sentir que rompi meus limites hoje, mas então, eu tenho novos limites. Estou em um novo lugar. Amanhã, isso não será o suficiente e vou investigar mais.” A prática Gaga requer um treinamento diário, onde busca adquirir um corpo consciente e conectado com o presente, além de ser um trabalho que procura atingir certo nível de profundidade, é possível sentir a energia e

a sensação do movimento.

Apesar dos 31 anos de existência, a linguagem ainda está ligada ao seu fundador. Ohad Naharin nasceu em 1952, na cidade de Kibbutz Mizra, Israel. Filhote Eliav Naharin e Tzofia Naharin, cresceu numa casa repleta de estímulos criativos e artísticos. Seu pai era ator, psicólogo e contava histórias antes de dormir, o qual despertou o interesse pela aprendizagem por meio da imaginação. Já sua mãe, estudou o método de base somática com Moshe Feldenkrais. Essas influências podem ter servido como estímulo para a ideia Gaga, onde a linguagem explora a criação por meio da imaginação.

Durante sua trajetória, Ohad Naharin nunca recebeu diretamente uma formação em dança. Sua aptidão para o movimento foi descoberta, quando se juntou a Tropa de Entretenimento do Exército, servindo por três anos. Nos meses que antecederam sua dispensa, Naharin (GAGA, 2017) explica que sua mãe ligou para a *Batsheva* agenciando sua admissão na companhia, sendo aceito e iniciando oficialmente seus estudos em 1974.

Naquele período Martha Graham era consultora artística da companhia, durante o primeiro ano de Naharin a coreógrafa foi convidada para ir à Israel com a finalidade de criar um trabalho para a *Batsheva*. Por conseguinte, surge um convite para que ele se juntasse a sua companhia em Nova York. Como afirma Naharin:

Martha Graham veio a Israel pela primeira vez fazer um novo trabalho para a Companhia de Dança Batsheva e começou a se apaixonar por mim, porque eu a fazia ela se lembrar de Bob Powell, que era um lindo dançarino. Ele era o oposto do machão. Parecia um gato e eu queria me mover daquele jeito. Seis meses depois estava em Nova York dançando com Martha Graham. (GAGA, 2017).

Além de dançar na companhia de Graham também teve a oportunidade de estudar com Limón e frequentou aulas com Stanley Williams e Richard Rapp, Maggie Black e David Howard. De acordo com o site¹ da *Batsheva Dance Company* durante sua estadia em Nova York, entre 1975 e 1976, Naharin estudou na *School of American Ballet*, *The Julliard School* e posteriormente no *Ballet du XXe siècle XXII* de Maurice Béjart.

Em 1990, retorna para o *Batsheva Dance Company* a partir de um convite para assumir a direção artística na companhia, marca um novo período para o grupo e se torna ponto central da dança contemporânea israelense. Ele coreografou mais

¹ Disponível em <https://batsheva.co.il/en/about?open=ohas_naharin>. Acesso em: 08 mar. De 2021.

de 20 obras explorando sua linguagem, o qual a denominou de Gaga. Além de suas produções na companhia, fez trabalhos como coreógrafo convidado para: *Nederlands Dans Theatre*, *Ballet Frankfurt*, *Lyon Opera Ballet*, *Compania Nacional de Danza*, *Culberg Ballet*, *Finish National Ballet*, *Paris Ópera Ballet*, *Bale da Cidade de São Paulo*, *Cedar Lake Contemporary Ballet*, *Hubbard Street Dance Chicago* e *Los Grand Ballets Canadiens*.

O coreógrafo iniciou sua pesquisa corporal após uma lesão nas costas que o deixou com danos permanentes. Durante o processo de recuperação ele teve de aprender a lidar com suas limitações, como esclarece, “Lidar com minhas limitações foi a experiência de aprendizagem mais significativa no estudo do meu corpo.” (GAGA, 2017). Foi nesse momento que começou a desenvolver alinguagem de movimento, Gaga.

A partir disso passou a investigar formas de como poderia explicar e criar uma linguagem através de palavras e movimentos. A dimensão que a Gaga tomou em termos de trabalho, contém uma universalidade existente nas suas camadas e na forma de desbloquear o corpo por meio da imaginação, e com o auxílio da improvisação em dança. Luiza Saab (2015, p. 33) comenta:

Gaga é considerado um processo de trabalho diferente da maioria dos treinamentos de dança já existentes. Os bailarinos não dançam combinações pré-estabelecidas de movimento, mas respondem aos estímulos verbais que chamam a atenção para partes específicas do corpo, qualidades e ações. Essa exploração “sem regras” dos movimentos fornece aos bailarinos uma gama imensa de movimentos que vão além dos métodos tradicionais de treinamento. Metaforicamente, podemos comparar os estímulos verbais a uma caixa de ferramentas cheia de “texturas” (como suave, forte, apertado, afiado, conectado, tenso, entre outros) que os bailarinos podem utilizar para aplicar em seus corpos. (SAAB, 2015, p. 33).

Em Gaga é possível reconhecer os limites e explorar a potencialidade corporal, o qual sua filosofia parte do íntimo direcionando o praticante a revisitar camadas adormecidas. Além de ser um trabalho que busca atingir certo nível de profundidade, é possível sentir a energia e a sensação do movimento viajando dentro do corpo.

Na sua configuração podemos identificar três comandos utilizados com frequência nas aulas: 1) *float*, refere-se à sensação de flutuação corporal na cinesfera; 2) *groove*, assemelha-se com propostas de contração e relaxamento do corpo; 3) *shake*, trata-se da reorganização do corpo com estímulos de chacoalhar, chicotes, espasmos e tremores. Essas ferramentas permitem investigar a própria

maneira de mover-se através de sensações, estímulos que são criados dentro da mente. Podendoser trabalhada em qualquer plano e de acordo com a provocação do professor.

Esses estímulos surgem durante o treinamento a partir de comandos vocais. O qual direciona o indivíduo a perceber e promover pequenas ações que acontecem dentro do corpo, como exemplo: mãos, pés e tronco, a fim de potencializar todo o movimento e buscando sempre conectar-se com o prazer, por mais desafiador e exaustivo que pareça. Como afirma Chad Naharin no texto escrito em 2008 por Deborah Gallili, comenta:

Gaga desafia tarefas multicamadas. É fundamental para os usuários Gaga estar disponível para este desafio. Ao mesmo tempo nós, os usuários, pode estar envolvido em mover-se lentamente através do espaço, enquanto uma ação rápida em nosso corpo está em andamento. Essas dinâmicas de movimento são apenas uma parte do que mais poderia continuar ao mesmo tempo (...). (NAHARIN *apud*: GALLILI, 2008, tradução nossa).²

A Gaga explora o corpo potencializando as camadas mais sensíveis e invisíveis, preservando a maneira individual de mover-se. Além disso, é possível externalizar os movimentos com a voz, pela qual é utilizada uma contagem de 1 até 10, que define o ritmo, nível e intenção máxima que o movimento pode alcançar. Após atingir o nível mais alto, toda a ação retorna para o *float*.

Essa linguagem permite ouvir e conquistar domínios do movimento, fornecendo meios de romper os limites corporais. Em razão disso, existem três turmas para quem deseja praticar: 1. *Gaga Dance*, direcionada para bailarinos e atuantes na área; 2. *Gaga People*, está disponível para pessoas que não atuam no meio da dança, mas sentem-se atraídos pela linguagem; 3. *Gaga Seated*, direcionado para pessoas que acham difícil se exercitar em pé. As aulas são ministradas por Ohad Naharin, integrantes ou ex-dançarinos da companhia.

Vale ressaltar que nas aulas presenciais da Gaga existe a ausência de espelhos, propondo para o participante uma experiência mais íntima e livre de julgamentos, onde o indivíduo pode acessar infinitas possibilidades. Nesse sentido, os espelhos são eliminados, pois cada indivíduo consegue adquirir uma consciência corporal fazendo do outro o seu próprio reflexo. Como argumenta Naharin (*apud*

² "Gaga challenges multi-layer tasks. It is fundamental for gaga users to be available for this challenge. At once we, the users, can be involved in moving slowly through space while a quick action in our body is in progress. Those dynamics of movement are only a portion of what else might go on at the same time (...)" (NAHARIN, 2008).

GALLILI, 2008):

Estamos deixando nossa mente observar e analisar muitas coisas ao mesmo tempo, estamos conscientes da conexão entre esforço e prazer, nos conectamos com a "sensação de tempo de sobra", especialmente quando nos movemos rápido, estamos cientes da distância entre nossas partes do corpo, estamos conscientes do atrito entre carne e ossos, sentimos o peso de nossas partes do corpo, estamos cientes de onde temos tensão desnecessária, deixamos ir apenas para trazer vida e movimento eficiente para onde deixamos ir (...) (NAHARIN *apud* GALLILI, 2008, tradução nossa).³

Outro ponto, são as nomenclaturas utilizadas nas aulas de dança, o qual podemos chamar de “Gaga Lexicon” (Hogstad, 2015, p. 27). São aproximadamente 32 palavras que servem para a investigação, onde podemos citar algumas: *lena*, *biba*, *pika*, *dolfi*, *ashi*, *tashi* etc. Na maioria das vezes, sua origem contém valor sentimental, por exemplo, a palavra *dolfi* é em homenagem ao jardineiro de Naharin e sua intenção é trazer disponibilidade para mover-se.

A compreensão de *Gaga Lexicon*, só acontece através da demonstração do professor, ajuda na focalização ativa e direta o qual o corpo precisa atingir naquele momento. Além disso, também existe a substituição de palavras técnicas por palavras orgânicas, ou seja, utiliza-se a palavra “carne” no lugar de “músculo”. Outras expressões são: *cordas nos braços*, *balões de hélio levantando os joelhos*, *suavidade no movimento*, *afastando os ossos da carne*, *macarrão cozinhando* etc.

Esses estímulos permitem uma aproximação e um conhecimento mais subjetivos a respeito do próprio corpo, permitindo que cada indivíduo tenha experiência Gaga, mas baseado na mesma filosofia proposta por Ohad Naharin.

2. Gaga: do presencial ao on-line

Meu primeiro contato com a Gaga ocorreu em outubro de 2019, quando participei de um workshop sobre a linguagem, foi dirigido pelo ex-integrante do *Batsheva Dance Company*, Shamel Pitts. O workshop focou em ferramentas corporais apresentadas na proposta desenvolvida por Naharin.

Tal experiência proporcionou a descoberta de novas possibilidades criativas, a fim de desbloquear tensões corporais. Durante o workshop, nos foram

³“We are letting our mind observe and analyze many things at once, we are aware of the connection between effort and pleasure, we connect to the “sense of plenty of time”, especially when we move fast, we are aware of the distance between our body parts, we are aware of the friction between flesh and bones, we sense the weight of our body parts, we are aware of where we hold unnecessary tension, we let go only to bring life and efficient movement to where we let go...” (NAHARIN, 2008).

apresentados os estímulos de forma gradativa, um deles foi a *lena*, localizada no centro do corpo na região entre o umbigo e o útero, sendo esta, responsável, pela ativação de força e locomoção do movimento. A partir de cada comando vocal, a aula foi criando forma e corpo, sendo solicitadas variações de movimentos que se alteravam de 30% a 100% de energia.

O *shake* surgiu na aula a partir de um comando, solicitando que nosso corpo chacoalhasse como o movimento de uma cobra e o mesmo deveria acontecer nas vértebras, como um eco. Para o exercício do *float*, nos alertou que seu uso precisaria estar acompanhado de um sorriso, que nos daria a sensação de flutuação e deixaria o movimento leve.

Conforme os dias passavam, a exigência aumentava e no terceiro dia, a aula iniciou com a explicação do *fufu*, localizada na região da perna como se fosse uma calda de sereia. Durante o treinamento, nos perguntou se estávamos sentindo dor e que deveríamos transformá-lo em prazer, podendo ser comparado, tal movimento, com um alongamento. Além disso, nos afirmou que o movimento Gaga époético, pois, segue um fluxo de energia que se faz presente no corpo e na alma. Neste dia, nos pareceu que toda linguagem Gaga estava criando vida dentro de nós, foi possível experienciar o movimento que surgia de dentro do peito, percorria a região do quadril e se direcionava para os braços.

Durante esses quatro dias, nos permitimos encontrar movimentos que nunca escolheríamos, pois, todos nasceram a partir de uma improvisação em dança. Podemos evidenciar que o processo de improvisação em dança, explora nossos limites como algo que existe na própria instância do momento. Parte de gostos, vivências que estão armazenadas na memória. A respeito do diálogo estabelecido na improvisação, Fernanda Leite (2005, p. 106) aponta:

O diálogo acontece em vários níveis e sentidos: no indivíduo com seu próprio corpo; no corpo do indivíduo com o ambiente; no corpo de um indivíduo com outro indivíduo com quem se relaciona corporalmente; no diálogo verbal entre contatistas sobre seus métodos de ensino, relato de experiências, questionamentos; no diálogo entre o Contato Improvisação e outras técnicas de educação somática, bem como de outras expressões do movimento humano (como teatro, danças sociais, moderna, artes marciais etc.). (LEITE, 2005, p. 106).

A improvisação como ferramenta composicional estabelece uma comunicação através do compartilhamento. A essência da dança apresenta-se na escrita corporal, assim como a prática Gaga estabelece estímulos de criação de forma

diferenciada e livre de qualquer julgamento. Percebemos assim, que a linguagem de Naharin é uma experiência poética e sincera na construção de todo o seu movimento, o qual o espelho é próprio corpo do outro e as dores corporais surgem durante o processo, para alertar o lado emocional.

Em 2020, diante da situação atual de pandemia trouxe alterações nas relações que acontecem por meio de contratos sociais. A proximidade e o toque físico são fundamentais para a dança e para nossa existência, mas fomos impedidos de nos envolver em tal atividade. Antes do agravamento no contexto COVID-19, já podíamos observar um mundo em crise sociais, ecológicas, individuais e coletivas. A pandemia só ressaltou todos os problemas que a sociedade já vinha enfrentando nos últimos 40 anos. Porém, essas modificações no funcionamento do cotidiano podem ser simplificadas na fala de Boaventura de Sousa Santos (2020, p. 06):

Torna-se possível ficar em casa e voltar a ter tempo para ler um livro e passar mais tempo com os filhos, consumir menos, dispensar o vício de passar o tempo nos centros comerciais, olhando para o que testá à venda e esquecendo tudo o que se quer, mas só se pode obter por outros meios que não a compra. A ideia conservadora de que não há alternativa ao modo de vida imposto pelo hipercapitalismo em que vivemos cai por terra. (SANTOS, 2020, p. 06).

Essa nova realidade atinge de forma dramática pessoas menos privilegiadas, mesmo assim foi possível estabelecer uma reflexão coletiva das condições planetárias. De acordo com Santos (2020) o próprio termo etimológico da palavra pandemia traduz-se em “todo o povo”, o qual a situação de isolamento social é uma estranha comunhão de destinos. Vivenciamos de forma coletiva o medo caótico pela morte, nos privando do “normal” que conhecíamos.

No cenário atual, buscamos alternativas para manter conexões, sendo assim, do presencial para o on-line. Nossas casas tornaram-se uma extensão do ambiente de trabalho, onde empresas e escolas migraram para o modelo do “home office”. Por isso, o contexto COVID-19 só intensificou o uso das plataformas digitais.

Dessa forma, o processo de virtualização do corpo também ganhou espaço. Grupos artísticos e escolas da cena adaptaram-se para o ambiente virtual, com ofertas de: aulas, palestras, reprises de espetáculos, cursos, podcasts, lives etc. Criando o cruzamento entre informação e aprendizagem sem sair de sua casa.

O corpo no espaço digital assume novos significados, na tela passa a ser uma projeção da imagem corporal. Sendo possível aparecer e desaparecer quando quisermos, além de poder acessar infinitas vezes. A respeito disso, Rezende (2005,

p. 11) comenta que o corpo se torna “incorporal, não é mais ligado ao tempo presente; suas metamorfoses infinitas o fazem eterno porque ele é vivido em imagens, para além de uma distinção entre o existente e o não-existente.” Sendo assim, passamos a estabelecer uma ressignificação na relação entre o *professor-aluno; espectador- intérprete e dançarino-coreógrafo*.

Em março de 2020, às aulas da linguagem Gaga migraram para plataforma digital. Nos primeiros meses o programa se configurou a partir de doações, mas em meados do ano inseriram pacotes de aulas e workshops com duração de 3 dias. De modo geral, às aulas regulares ocorrem de forma contínua 7 dias da semana, com duração de aproximadamente 60 minutos, sendo ministrada por Ohad Naharin e professores certificados.

Mesmo no formato digital é possível se conectar com a paixão do mover. A diferença que podemos notar do presencial ao digital, está na disposição espacial do professor. Nas sessões presenciais o professor se posiciona no centro da sala facilitando uma visão ampla de todos, caso alguém se expresse de forma interessante, todos podem reproduzi-lo; já no on-line, nos limitamos a aparência do corpo virtual.

Ainda assim, a experiência em qualquer formato consegue nos desafiar, instigar e estimular no desenvolvimento das potencialidades. O que afeta um, afeta diretamente todos e promove o reconhecimento de hábitos pré-existentes, além de mergulhar em memórias individuais e coletivas.

As aulas são baseadas em uma escuta profunda e na ampliação da consciência das sensações físicas. Posto que, as instruções acontecem por meio de imagens que estimulam a imaginação, camadas surgem através da experiência. Em vez de focar no “o quê” da forma do movimento Gaga realça o “como”, cintilando uma série de qualidades e opções do mover.

A primeira aula experienciada on-line ocorreu no dia 18 de março de 2020, com a professora Zina Zinchenko, em 2011, ela ingressou no *Batsheva Ensemble* e posteriormente na *Batsheva Dance Company*, onde treinou a Gaga. Na sua aula, foi possível revisitar ferramentas já trabalhadas durante o meu primeiro contato, em 2019, o *float* e *Iena*, por exemplo. Tais estímulos percorreram o meu corpo como uma espécie de massagem e consegui acessar camadas adormecidas, que reverberavam na reflexão do movimento.

Vale informar que alguns professores utilizam de forma acentuada a caixa

733

de ferramenta Gaga, como: *lena*, *pika*, *dolfi*, *quake*, *shake*, *floating* etc. Outros evidenciam mais a criação de imagens por meio da imaginação. Porém, com a variedade de aulas e professores disponíveis na plataforma, é possível ter uma experiência abrangente com múltiplas intenções e propostas diferenciadas.

Durante um ano de prática nesse formato podemos mencionar alguns nomes, como: Billy Barry, ingressou ao *Batsheva Ensemble* em 2011 e atualmente é dançarino da *Batsheva Dance Company*; Shahar Binyamini, dançou na *Batsheva Dance Company* entre 2007-2013, por dois anos como coreógrafo da companhia, atualmente atua como professor da linguagem e promove workshops; Hillel Kogan, é coreógrafo, dançarino, dramaturgo e professor da linguagem. Em 2005, trabalhou como coreógrafo assistente de Ohad Naharin, trabalhando com a *Bathsheva Ensemble*; Ian Robinson, entre 2009-2017 atuou como dançarino da *Batsheva Dance Company*. Atualmente é professor certificado dando aulas e workshops, e ainda encena nas obras de Naharin; Kyle Scheurich, ingressou em 2016 na *Batsheva Dance Company*; e Saar Harari, em 2012 se tornou gerente da Gaga nos EUA e em 2018 foi nomeado diretor artístico da Gaga. Tais nomes se tornaram recorrentes nas minhas práticas diárias.

Nas aulas de Billy Barry, Ian Robinson e Kyle Scheurich na maioria das vezes iniciam a aula no *groove*, em seguida fazem combinações com a Gaga e mesclam exercícios do balé, como: *arabesques*, *plié* e *rond de jambé*. Também propõem o experimento do *shake* e *float* em partes isoladas do corpo, como: quadril, ombros e pés. Exigindo do participante um bom preparo físico, pois usualmente movem-se com agilidade.

Já nas aulas de Hillel Kogan e Saar Harari, mergulham mais na imaginação. Em geral, indicam que o movimento aconteça primeiro de forma isolada e posteriormente empregam de forma gradativa o *shake*, *groove* e *float*, deixando reverberar para o resto do corpo, como um eco. Além disso, apropriam-se de um vocabulário poético, como exemplo, a fala do professor Kogan em uma de suas aulas, “A dança está na pele, a pele é o que dá calor ao corpo. Sinta a pele dos teus pés e o contato com o chão. É pela pele que você sente o ambiente.” (30 de janeiro de 2021).

Na aula de Shahar Binyamini, existe uma intercessão entre as duas formas citadas. Contudo, incluiu muitos deslocamentos no espaço, saltos e corridas. Além de trazer outros estímulos da Gaga, como: dar batidas no corpo, contar de 1 até 10, dançar com os pés e mover as luvas das mãos. Esses estímulos transformam palavras

em sensações, das quais permite sentir-se mais ativo e degustando novos volumes.

Os professores trabalham através do diálogo entre fala e movimento, viabilizando o contato com diferentes camadas. Mesmo que as aulas aconteçam por meio da improvisação em dança, sempre retornam ao vocabulário criado por Naharin. Isso age de forma direta e ativa a focarmos nos estímulos necessários que precisamos naquele momento. Encontrando assim, a nossa individualidade com base nas imagens formadas pelo movimento. Como Ohad Naharin explica no documentário britânico *Move: O mundo da dança* (2020), dirigido por Thierry Demaizière e Alban Teurlai:

Ouvir o meu corpo é algo que me fascina. A dança me conecta ao campo desensação. De uma só vez, posso me conectar a minha forma pura, meu animal interior, minha paixão, no sentido da existência. Dançar não significa se apresentar. Na realidade, é um ato íntimo que se pode fazer sozinho. Significa permitir que o caos encontre sua zona de conforto. Dançar é como estar no olho no furacão que é um lugar muito tranquilo. Quando danço, estou nas nuvens. (MOVE, 2020).

O vocabulário de Naharin permite intensificar o motor, engloba a capacidade de articular e escutar o seu corpo antes de dizer o que tem de fazer, escutar o balanço, antes de precisar da música. Para isso, é necessário se conectar com o instinto animal utilizando todas as camadas numa investigação profunda. Sobre sua linguagem Naharin afirma, “Nós aprendemos a amar o nosso suor descobrimos a paixão para mover-se e conectar-se ao esforço, descobrimos o animal que existe dentre de nós e o poder da imaginação.”⁴ (GALILI, 2008).

Seu praticante desenvolve a capacidade de experimentação de ideias abstratas sem julgamento, além de ampliar a consciência corporal e a flexibilidade. Em cada aula existem desafios, promovem o desbloqueio criativo e atualização do repertório como uma bússola para sua interpretação.

Em contrapartida, durante a prática é importante questionar os hábitos e pensar a dança como estado de contemplação. Eventualmente só ocorre a partir do abandono de máscaras e do estímulo a novas proposições, como aponta Lapoujade (2017, p. 62), que é “preciso desfazer a trama desses hábitos sólidos para introduzir nele novas conexões, costurar novas peças que vão estendê-la e que fazem ramificações.” A solidificação desses hábitos influencia no processo de criação e torna um percurso difícil.

⁴ Disponível em: <http://www.danceinisrael.com/2008/12/gaga-ohad-naharins-moviment-language-in-his-own-words/>.

A proposta Gaga acontece por intermédio de linhas entrecruzadas. Todo o seu repertório é aproveitado, as experiências se cruzam e dão origem em novas imagens. O processo de atualização acontece em camadas internas e externas ao mesmo tempo, de certa forma, é uma maneira de estruturarmos a experiência e trazer à tona a identidade criativa. Entendemos que a própria materialização do movimento estará sempre um passo à frente da descrição verbal, pois, é preciso fazer da ação um ato reflexivo. Neste caso, a imaginação excitada nas aulas oferece o surgimento dessas imagens.

Nesta circunstância, o que torna interessante é a forma de como as provocações repercutem na resposta corporal. O hábito não é algo que se tem consciência, a menos que você seja excitado a pensar, mas na Gaga a pesquisa acontece por meio do acolhimento das rachaduras provocadas pelos terremotos.

De acordo com Katan (2016), na prática Gaga somos instigados a encontrar na experiência física os desafios preexistentes no hábito, a linguagem direciona seus praticantes a identificar a origem do movimento criado. Ao invés de pensar somente na aparência, a prática em si é a ponte de acesso para a compreensão.

Essas provocações atingem zonas restritas, o acesso as novas imagens acontecem porque reconhecemos, reagimos em forma de desejos concretos. Onde é preciso colocar-se em risco, cruzar regiões desconhecidas, permitir-se testar possibilidades e experienciar o não dito. É um processo criativo de raciocínio e revela padrões, conseqüentemente, as instruções recebidas nas aulas direcionam para a descoberta de novas texturas. Como argumenta Katan (2016, p. 18):

Assim, a articulação do movimento sempre envolve um novo reconhecimento pela familiaridade, mesmo quando essa familiaridade está implícita. Conseqüentemente, enquanto dançam, os dançarinos não articulam apenas movimentos; eles articulam seu ato de compreensão física. (KATAN, 2016, p. 18, tradução nossa)⁵.

Em julho de 2020, incluíram na plataforma o workshops on-line, intitulado *Gaga Home Lab*. As aulas são ministradas por Ohad Naharin, integrantes da companhia e nos é apresentado um trecho de algum repertório coreográfico da *Batsheva Dance Company*. É mesma dinâmica que ocorreu em 2019, quando

⁵ “Thus, articulation of movement Always involves new recognition though familiarity, even when this familiarity is implicit. Accordingly, while dancing, dancers do not articulate solely movements; they articulate their act of physical comprehension.” (KATAN, 2016, p. 18).

participei do workshop presencial com Shamel Pitts, em São Paulo.

O workshop teve duração de três dias, mas potencializa e intensifica a pesquisa física. Baseia-se nas habilidades de seus praticantes enquanto a imaginação é acendida, você se conecta a sua forma mais clara sendo desafiado a manter resistência durante a criação do movimento, mergulhando mais fundo na sua pesquisa corporal.

A riqueza do repertório de Naharin, adaptado para o formato on-line, serve como conexão, exploração e expansão da linguagem para o mundo. Experimentar as aulas, as instruções, a demanda de professores e o resultado das novas associações possibilitou o desbloqueio das minhas potencialidades criativas e gerou uma atualização do ato reflexivo do movimento.

Gaga é uma prática de treinamento, antes de tudo é uma ferramenta de pesquisa. Questiona como se dá o sentido interpretativo do movimento, expande a própria possibilidade do fazer artístico. É um código aberto sempre em estado de devir e sujeito a redefinições constantes, não é construída como na tradição da dança em um vocabulário determinado. Mas, um dicionário, cuja escrita nunca aspira terminar e os termos são um convite para uma leitura subjetiva.

Considero o acolhimento da expansão perceptiva, o qual tais intenções estéticas influenciaram na minha forma de mover. As aulas diárias promoveram um diálogo contínuo entre partes interconectadas, entre o meu corpo, corpo e ambiente, corpo virtual. Porém, reconheço que é um engajamento contínuo que enriqueceu incomensuravelmente minhas habilidades individuais e a capacidade criativa. A Gaga me proporcionou a facilidade de apropriação de tamanho, velocidade, textura e intensidade, sendo possível mapear o corpo e atravessar a extensão do eufemismo ao exagero em instante.

Demmy Cristina Ribeiro de Sousa
UDESC

demmy.h@hotmail.com

Doutoranda em Teatro no PPGT, Mestra em Letras e Artes pelo PPGLA (UEA),
graduação plena em Dança (UEA), pesquisadora em dança-teatro e da Gaga,
professora de artes e artista independente.

Referência:

Batsheva Dance Company. Disponível em:

737

<https://batsheva.co.il/en/about?open=ohas_naharin>. Acesso em: 08 mar. 2021.
About Ohad Naharin.

GAGA: O amor pela dança. Tomer Heymann. Tomer Heymann. Colorido, NTSC, legendado, 1 hora e 43 minutos. Paris: Icarus Films, 2017.

GALILI, Deborah Friends. **Going Gaga: My Intro to Dance Classes.** Israel: 2008. Disponível em: <<https://www.danceinisrael.com/2008/11/going-gaga-my-intro-to-gaga-dance/>>. Acesso em: 08 mar. 2021.

HOGSTAD, Ine Terese. **Finding Layers in the Gaga Movement Labguage: A study of Lived Experience of the Gaga Movement Language in the Dancing Community Gaga/people at the Suzanne Dellal Center, Tel Aviv.** Norway, 2015. 71f. Master thesis dance studies. Department of Music, Dance studies, Nowegian University of Science and Technology Faculty of Humanities, Norway, 2015.

KATAN, Einav. **Embodied philosophy in dance: Gaga and Ohad Naharin's movement research.** 1st e. London: Palgrave Macmillan, 2016.

LAPOUJADE, David. **William James, a construção da experiência.** São Paulo: n-1 edições, 2017.

LEITE, Fernanda Hübner de Carvalho. Contato improvisação (*contact improvisation*) um diálogo em dança. **Movimento**, Porto Alegre, v. 11, n. 2, p. 89-110, maio/agosto de 2005.

MOVE: O mundo da dança. Thierry Demaizière e Alban Teurlai. Colorido, NTSC, legendado, episódio 2, 47 minutos. França: Netflix, 2020.

REZENDE, Renata. **O corpo digital como duplo: a tecnologia purificando as formas.** Rio de Janeiro: 2005. Disponível em: <<http://www.portcom.irtercom.org.br/pdfs/69654289409220572072362720644659983142.pdf>>. Acesso em: 08 mar. 2021.

SAABI, Luiza Beloti Abi. **As coisas que viajam dentro de você:** Um registro do processo de trabalho de Gaga. Brasília, 2015. 110f. Dissertação de Mestrado em Artes. Instituto de Artes, Universidade de Brasília, Brasília, 2015.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A cruel pedagogia do vírus.** 1ª edição. São Paulo: Boitempo, 2020.

Metodologia do ensino da dança e Projeto de Extensão

Denise Maria Quelha de Sá (UFRJ)

Dança como Área de Conhecimento: Perspectivas Epistemológicas, Metodológicas e curriculares

Resumo: Esse trabalho decorre da experimentação e vivências do Projeto de Extensão Comunidade, da Universidade Federal do Rio de Janeiro, a partir da implementação tecnológica e adaptações necessárias na sua metodologia para a manutenção do seu funcionamento durante o período pandêmico. Nosso objetivo geral neste trabalho é constituir um registro histórico e metodológico sobre o processo pedagógico desenvolvido pelo projeto, e assim, contribuir para o Campo da dança e pesquisas sobre o Ensino e Extensão. E especificamente, com a finalização do estudo, desejamos encontrar indicativos para potencializar os processos de ensino, pesquisa e extensão do projeto embasando ações híbridas que possam ser desenvolvidas pós momento pandêmico.

Palavras-chave: COMUNIDADE. EXTENSÃO. PANDEMIA. METODOLOGIA. TECNOLOGIA.

Abstract: This work stems from the experimentation and experiences of the Community Extension Project, at the Federal University of Rio de Janeiro, from the technological implementation and necessary adaptations in its methodology to maintain its operation during the pandemic period. Our general objective in this work is to constitute a historical and methodological record about the pedagogical process developed by project, and thus, contribute to the field of dance and research on Teaching and Extension. And specifically, with the completion of the study, we want to find indications to enhance the teaching, research and extension processes of the project, supporting hybrid actions that can be developed after the pandemic moment.

Keywords: COMUNIDADE. EXTENSION. PANDEMIC. METHODOLOGY. TECHNOLOGY.

1. Projeto de Extensão Comunidade

O Projeto de Extensão Comunidade foi criado em 2004, na Escola de Educação Física e Desportos (EEFD), constituindo um espaço de integração acadêmica entre o corpo docente, discente e técnico, das graduações e pós-graduações da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) através do oferecimento, por alunos/as da UFRJ, de aulas semanais de diferentes modalidades de dança. Com a efetivação da Extensão Universitária, prevista pelo Plano Nacional

de Educação (PNE, 2015)¹, o projeto foi realinhado em 2013, visando atender ao conceito, princípios, objetivos e diretrizes de Extensão². Amplia o seu espaço de ação se direcionando aos territórios externos à UFRJ, periferias do município do Rio de Janeiro, reconhecidos como áreas de grande pertinência social.

O Projeto abre braços de atuação constituindo parcerias com: a Secretaria Municipal de Educação (SME/RJ) do Município do Rio de Janeiro, o Centro de Referência da Mulher Suely de Almeida Souza (CRMSSA) e recentemente com a Universidade Federal de Paraíba (UFPB). Nesta nova configuração o público atendido passa a ser composto por alunos, técnicos, docentes e terceirizados da UFRJ, alunos da SME/RJ, mulheres atendidas pelo CRMSSA e qualquer pessoa externa à UFRJ que tenha interesse e queira participar do projeto.

Bolsistas, colaboradores/as e extensionistas, alunos/as dos diferentes cursos da UFRJ, com conhecimento em diferentes modalidades de Dança e interesse em aprofundar a sua formação através da pesquisa, ensino e extensão em ações que se desenvolvem nos campos da arte e da cultura, podem se inscrever para fazer parte do projeto. O processo seletivo se dá a partir de audições, para aqueles que irão atuar como professores/instrutores das diversas modalidades, e/ou através da inscrição na disciplina de extensão da EEFD oferecida para aluno/as extensionistas da UFRJ no projeto.

Presencialmente, oferecemos as aulas de dança na EEFD nos horários entre os turnos da UFRJ, de 12 às 13h e de 17 às 18h, para alunos internos e externos ao campus da UFRJ. Semanalmente oferecemos oficinas de uma hora de duração para as três unidades escolares da SME/RJ, Núcleo de Arte Nise da Silveira (NANS), Clube Escolar Fundão e Escola Municipal Brigadeiro Faria Lima, e para o CRMSSA uma oficina com duração de uma hora e trinta minutos. Para desenvolvimento das nossas ações pedagógicas, de pesquisa e extensionistas, partimos da metodologia originária dos Cursos de Dança – Fundamentos da Dança de Helenita Sá Earp³ - e a associamos à Proposta Triangular de Ana Mae Barbosa⁴,

¹ Brasil. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Plano Nacional de Educação** PNE 2014-2024: Linha de Base. – Brasília, DF: Inep, 2015.

² Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras - FORPROEX. **Política Nacional de Extensão Universitária**. <https://proex.ufsc.br/files/2016/04/Pol%C3%ADtica-Nacional-de-Extens%C3%A3o-Universit%C3%A1ria-e-book.pdf>

³ VIEYRA, Adalberto (editor); MEYER, André e EARP, Ana Célia de Sá. **Helenita Sá Earp: Vida e Obra**. Edição 1 - Volume 1. Rio de Janeiro, 2019. Registro na Biblioteca Nacional - Prefixo Editorial:

aos pressupostos pedagógicos de Paulo Freire⁵ e às Diretrizes Universitárias da Extensão na EEFD⁶. Para a ação nas escolas, articulamos esta proposta metodológica ao Projeto Político Pedagógico de cada uma delas e, em relação ao CRMSSA, a um somatório de referências que se conjugam contra a violência de gênero, como a legislação específica, direitos humanos e perspectivas feministas.

Bolsistas, colaboradores/as, extensionistas e coordenação, planejam, produzem e executam as ações extensionistas, administrativas, pedagógicas, científicas, artísticas e culturais do projeto através de reuniões semanais.

Anualmente, produzimos: o Seminário Comunidade, atualmente na sua sexta edição; a edição de um volume da Revista Tessituras/Comunidade; e trabalhos científicos na UFRJ apresentados na Semana de Integração Acadêmica, Semana Nacional de Ciência e Tecnologia, Simpósios e Congressos. E, semestralmente, as Mostras de dança, uma versão acompanhando a temática do Seminário e outra no final do ano letivo com todos/as o/as aluno/as do projeto. Mensalmente, elaboramos workshops com mestres populares urbanos e profissionais do mercado da dança e bailes de danças urbanas e de salão. Todos os produtos artísticos, científicos e culturais são catalogados e disponibilizados através das mídias sociais⁷ e pelo site próprio do projeto. O projeto também pode ser visibilizado através de monografias defendidas nos Cursos de Dança. Esta estrutura que estabelecemos hoje decorre de uma interação dialógica constante entre todos/as que atuaram e atuam no projeto durante este período de tempo.

Neste sentido, o Projeto Comunidade se alinha e adere à prática acadêmica preconizada pela Política Nacional de Extensão Universitária por também compreender que:

Trata-se, sobretudo, de ver a Universidade como parte ativa e positiva de um processo maior de mudança. É justamente aqui que se afirma a centralidade da Extensão Universitária, como prática acadêmica, como

902221. ISBN: 978-65-902221-0-7. Esta publicação foi apoiada com recursos financeiros concedidos para o Projeto “O Papel e o Legado de Helenita Sá Earp na Dança Brasileira”. Edital Capes nº 13 / 2015 “Memórias Brasileiras: Biografias”. Processo 88887.130675 / 2016-00.

⁴ BARBOSA, Ana Mae. **Teoria e prática da educação artística**. São Paulo: Cultrix, 1975.

⁵ Ver FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** tradução de Rosisca Darcy de Oliveira. prefácio de Jacques Chonchol. 7ª ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1983

⁶ Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras - FORPROEX. **Política Nacional de Extensão Universitária**. <https://proex.ufsc.br/files/2016/04/Pol%C3%ADtica-Nacional-de-Extens%C3%A3o-Universit%C3%A1ria-e-book.pdf>

⁷ <https://www.facebook.com/comuniufrj>; <https://www.instagram.com/comunidancaufrrj>; Site - www.comunidanca.com.br; YouTube - <https://bit.ly/2OuYxAY>

metodologia inter e transdisciplinar e como sistemática de interação dialógica entre a Universidade e a sociedade. Prática comprometida com a relevância e abrangência social das ações desenvolvidas; metodologia de produção do conhecimento que integra estudantes, professores e técnico administrativos, formando-os para uma cidadania expandida do ponto de vista ético, técnico-científico, social, cultural e territorial; interação dialógica que ultrapassa, inclusive, as fronteiras nacionais, projetando-se para fora do País. (FORPROEX, 2012, p.19 e 20)



Figura 1: Equipe executora e coordenação do Projeto Comunidade no encerramento da Mostra Anual do Comunidade em 2019. Auditório Quinhentão do Centro de Ciências da Saúde/UFPA.

2. Modo on

Mas o mágico educador, muitas vezes limitado pelas amarras que lhe são impostas no espetáculo da vida, terá de encontrar saídas na busca incessante do que é possível, para além do apenas aceitável
(MARTINS, 1988, p.129 e 130)⁸

Com a chegada da pandemia, decorrente da Covid-19⁹, e com o isolamento social, buscamos estratégias para reinventar as nossas ações. Inicialmente, foi paralisante e angustiante a ausência de contato com os integrantes do grupo. Dúvidas sobre como cada um estava, quais necessidades estavam

⁸ MARTINS, Mirian Celeste Ferreira Dias. Didática do ensino da arte: a língua do mundo: poetizar, fruir e conhecer arte/Miriam Celeste Martins, Gisa Picosque, M. Terezinha Telles Guerra. – São Paulo:FTD,1998.

⁹ A COVID-19 é uma doença infecciosa causada pelo novo coronavírus (SARS-CoV-2). Principais sintomas: febre, cansaço e tosse seca. A pandemia foi decretada em março de 2020 e no país foi acentuada pelo negacionismo do governo federal. A ausência de medidas sérias de isolamento social, testagem em massa e compra de vacinas resultam em um quadro catastrófico com mais de 550 mil vidas perdidas.

passando, como contatar e ajudar na medida do possível, diante do caos instaurado, em decorrência do negacionismo do governo atual. Na UFRJ, o teletrabalho imposto pelo governo solicitando o retorno imediato dos técnicos, a ameaça de corte de verbas, a possibilidade de perda de bolsas dos alunos e a chamada da Pró-Reitoria de Extensão para ações online impulsionaram o retorno ao trabalho, já no mês de abril de 2020, independentemente do cenário catastrófico que se formava.

A pandemia impulsionou transformações individuais e coletivas devido à precária situação social estabelecida. Como consequência, observamos a redução significativa no grupo que integrava o projeto, cerca de dez por cento. Aluno/as sem acessibilidade e em estado de vulnerabilidade decorrentes do isolamento social não conseguiram acompanhar a nova versão do projeto. Vivenciamos o trancamento de matrícula, a busca de trabalho em prol da sobrevivência e o cuidado com filhos, pais e avós provocando o afastamento do/as aluno/as da vida acadêmica.

Tivemos uma perda de cerca de 60% do público atendido na UFRJ e 100% do público nas escolas. Isolados e abalados com a tragédia anunciada, buscamos através da ação virtual reativar o sentimento de humanidade, de solidariedade e de troca afetiva através da tecnologia. Os encontros, que eram para capacitação, se transformaram também em um espaço de acolhimento, fortalecimento coletivo, perante a compreensão de que o retorno das nossas atividades poderia ajudar a recuperar a saúde mental do grupo e do/as aluno/as que conseguissem se manter nas ações do projeto.

Para retomar às nossas ações recorremos a tecnologias digitais, plataformas para salas de reunião e às redes sociais, mas logo percebemos o quanto é complexa essa transformação. A descoberta do aparelhamento tecnológico, tutoriais, erros e acertos inevitáveis nos indicaram caminhos para o novo normal cotidiano.



Figura 2: Quadro comparativo entre a aula presencial de Charme em 2019 e a remota de dança do ventre em 2020.

Surgiram as dificuldades pedagógicas, tecnológicas e artísticas que suscitaram um investimento para a construção de um novo conhecimento, propostas e metodologias que dessem conta das questões que surgiam à medida que conseguíamos rearticular nossas ações. Seguimos Lúcia Santaella (2008, p13), e pudemos experimentar que “uma nova formação comunicativa e cultural vai se integrando na anterior, provocando nela reajustamentos e refuncionalizações”. E os indicativos de Maíra Spanghero (2003, p.42) “Menos uma ruptura, as experimentações que, de alguma forma, digitalizam o corpo ou as tecnologias que a representam e o penetram são prolongamentos evolutivos.”

Alguns questionamentos se tornaram centrais naquele momento, em 2020: Como a nossa metodologia de trabalho se adaptaria a este momento? Como perceber através da tela do computador a fala do corpo? Como o corpo dançante precisa do movimento, como reataríamos esse movimento, essa rede de afetos, através de uma ação virtual? Seria possível? Para achar respostas, a partir os indicativos teóricos de Santaella e Spanguero, optamos em manter a metodologia de tempos presenciais constituída a partir do atravessamento das Diretrizes da Extensão, parâmetros e pressupostos da base metodológica dos Cursos de dança da UFRJ, a Proposta Triangular de Ana Mae Barbosa e perspectivas críticas e filosóficas contemporâneas. E fomos associando novas estratégias que iam sendo criadas à medida que se davam as experimentações.

Nosso primeiro movimento coletivo foi criar rodas de conversa com a direção das escolas e com a equipe do CRMSSA, cujo objetivo era receber um feedback do trabalho realizado por bolsistas e extensionistas nestas duas parcerias e mapear um possível retorno. Com as escolas, por conta da precariedade do contato com o/as aluno/as, só foi possível o retorno das ações agora, em 2021. Com

o CRMSSA, planejamos uma capacitação com cinco encontros onde debatemos questões sobre direitos humanos, Lei Maria da Penha, tipos de violência contra mulher, medidas preventivas e feminismo. Conhecimentos extremamente necessários nos dias de hoje, e que atravessam e dialogam intensamente com a metodologia do projeto na Oficina Raiz Mulher.

Comunidade em tempos de COVID:
Troca de saberes sobre as ações do projeto.

COMUNIDANÇA EM TEMPOS DE COVID:
II RODA DE CONVERSA

Centro de referência para mulheres:
Formação de estagiários(as) e extensionistas novos 2020.

MESA:	Mesa:	Modulo
Adriana Neiva: Escola Municipal Noel Rosa	Doutora Emmanuela Neves (CRMM-CR)	Modulo I: Lilia Pougy 05/06
Carmem Souza: Núcleo de Arte Nise da Silveira	Mestre Adriana Santos (CRM-SSA)	Modulo II: Marisa Chaves 12/06
Gizella Lazzaretti: Clube Escolar Fundão	Mediação: Drª. Denise Sá	Modulo III: Adriana Santos 19/06
	(Coordenadora do projeto de extensão Comunidança)	Modulo IV: Adriana Neves 03/07
		Modulo V: Barbara Zilli 10/07
		14h às 16h

Figura 3: Capacitações - rodas de conversa com a direção das escolas e com as coordenadoras das oficinas de dança no CRM da Maré e do Fundão e a formação dos extensionistas.

Recomeçamos em abril com *lives* semanais de todas as oficinas pelo Instagram, e elas permaneceram neste sistema até final de julho. Analisando o processo, chegamos à conclusão de que a ausência e a precariedade ao acesso à tecnologia, seja relativo ao aparelho celular ou a internet disponível, e o espaço físico foram os elementos que mais dificultaram o processo de ensino. Para a falta do diálogo imediato e visibilidade do corpo do/a aluno/a através do Instagram, fomos criando estratégias. O grupo assistia as *lives* e íamos dando orientações durante o processo quanto ao volume do som, à iluminação, como driblar o espelho nas relações de lateralidade, o delay através dos comentários e, para dinamizar, utilizávamos o recurso de abrir uma janela para um participante da *live* interagir ao vivo.

CRONOGRAMA DAS LIVES				CRONOGRAMA DAS LIVES			
DIAS DA SEMANA	DATA	HORÁRIO	MODALIDADE	DIAS DA SEMANA	DATA	HORÁRIO	MODALIDADE
Segunda-feira	27/04	17h	Zouk Intermediário	Segunda-feira	08/06	17h	Danças Urbanas
Quarta-feira	29/04	17h	Ballet	Quarta-feira	10/06	17h	Jazz Iniciante
Terça-feira	05/05	17h	Samba no pé	Terça-feira	16/06	17h	Samba no pé
Quinta-feira	07/05	17h	Jazz Intermediário	Quinta-feira	18/06	17h	Jazz Funk
Segunda-feira	11/05	17h	Kpop	Segunda-feira	22/06	17h	Stiletto
Quarta-feira	13/05	17h	Danças Urbanas	Quarta-feira	24/06	17h	Ballet Iniciante
Terça-feira	19/05	17h	Hip Hop	Terça-feira	30/06	17h	Vogue
Quinta-feira	21/05	17h	Contemporâneo	Quinta-feira	02/07	17h	Forró
Segunda-feira	25/05	17h	Charme	Segunda-feira	06/07	17h	Kpop
Quarta-feira	27/05	17h	Forró	Quarta-feira	08/07	17h	Charme
Terça-feira	02/06	17h	Dança do Ventre	Terça-feira	14/07	17h	Contemporâneo
Quinta-feira	04/06	17h	Jazz Funk	Quinta-feira	16/07	17h	Jazz Intermediário

Figura 4: Quadro de horários das lives produzidas pelo projeto Comunidade transmitidas pelo Instagram do projeto. O retorno das ações extensionistas do projeto.

Com o passar do tempo, e em decorrência da utilização excessiva das *lives* neste momento, percebemos a redução significativa da visibilização do projeto. Como estratégia planejamos o retorno das turmas em agosto, através da plataforma Zoom. Elaboramos o *V Seminário Comunidade* para o final de julho, com rodas de conversas, mostras de dança e performances ao vivo e o lançamento da revista online do projeto em outubro. O Seminário nos possibilitou conhecer e manusear a tecnologia da plataforma Zoom e o uso do Stream Yard, ampliando a nossa visibilidade e nos aproximou do público de diversos projetos de extensão e de iniciação artística e cultural da UFRJ que também estavam atuando naquele momento. O lançamento da *Revista Tessituras online* efetivamente nos faz imergir no mundo digital. A mostra coreográfica nos indicavam caminhos possíveis neste espaço e estratégias para a utilização do vídeo e dança nas turmas que retomariam suas atividades em agosto.



Figura 5: Ações desenvolvidas durante o Seminário: integração com companhias convidadas, projetos de extensão fora da EEFD e articulação do projeto com o currículo através da oficina oferecida pela docente do curso.



Figura 6: Stream Yard do encontro entre projetos da EEFD: a esquerda Prof. Alexandre Carvalho do PADE e abaixo Profª Denise Sá do Comunidança e a direita Prof Frank da Cia Folclórica UFRJ e abaixo Profª Isabela Buarque do Arriscado.

A retomada das aulas na plataforma Zoom nos indicou o previsível: turmas de danças a dois com mais de cem alunos no modo presencial apresentavam um quantitativo bem reduzido. Menor do que foi estabelecido de limite como garantia para uma aula de dança com qualidade, vinte e cinco alunos. Vivenciamos uma redução imensa das oficinas, de 18 oficinas em 2019, passamos

para 10 oficinas em 2021. E também uma redução no número de alunos, de 800 alunos semestrais para cerca de 200 alunos na atualidade. Um dado significativo para este momento de aumento de feminicídios foi a manutenção de um grande número de alunas nas oficinas do CRMSSA e na Dança do Ventre, indicando um aumento de procura da dança por mulheres neste período.

Estratégias foram sendo criadas para sanar a ausência do contato físico e aumentar a interação dialógica, criamos as monitorias que auxiliam os bolsistas/extensionistas instrutores das oficinas na correção, na execução e na proposição dos movimentos e que também atendem ao grupo em horários alternativos das oficinas. Vídeos de reforço por grupo de WhatsApp e trabalhos de casa, como pequenos vídeos, pesquisa sobre contexto temático, figurino, composição de cenas e vídeos utilizados na mostra. E, recentemente, a abertura de salas simultâneas possibilitando o trabalho de pesquisa corporal entre duplas e trios para um posterior retorno ao grupo. Para a Mostra também utilizamos uma nova estratégia, elegemos um tema central – O Conto de Fadas – com o intuito de: evidenciar a pseudo ingenuidade presente nos contos, provocar uma contextualização e atualização sobre a abordagem social e política colocada pelo conto e possibilitar que os temas sociais e políticos contemporâneos escoassem pelas produções artísticas constituídas coletivamente.

E é a partir dela, produto de uma construção coletiva entre a coordenação, a equipe e o público atendido pelo projeto, que surgem as questões deste trabalho: Como implementar a metodologia do projeto utilizando a mediação tecnológica? Como promover metodologias para o ensino digital que possibilitem a ressignificação do corpo, espaço e tempo? Como potencializar o afeto e a interação através das salas de reunião? E quais danças estão por vir no projeto Comunidança a partir da articulação e hibridização possíveis através da mediação tecnológica?

3. Comunidança e danças por vir

O corpo da dança e a tecnologia trafegam nesse caldo complexo da cultura em permanente desequilíbrio e transformação. (SANTANA, 2006, p.33)¹⁰

A Mostra Comunidança¹¹ de 2020 foi a primeira mostra a ser desenvolvida a partir de uma temática – O conto de Fadas – e o projeto temático

¹⁰ SANTANA, Ivani. **Dança na Cultura Digital**. Salvador, Edufba, 2006.

surge com o intuito de provocar a construção coletiva do processo coreográfico. Pois, compreendemos que:

Como o projeto é um vir a ser, proporciona ao grupo a aprendizagem e o conhecimento através de situações de aprendizagens nas quais escolher, propor, opinar, discutir, decidir e avaliar são habilidades desenvolvidas durante o processo do próprio aprendizado em parceria com o grupo e com o professor. (MARTINS, 1998, p.165)¹²

A reflexão se iniciou a partir da reportagem contida na revista Aventuras na História - Contos de fada: A verdade por trás da fantasia: "Uma história contada oralmente pode ser adaptada à situação e aos ouvintes. Já um conto escrito tem sua forma fixada. Mas o que a escrita fixa, o leitor e o ouvinte reescrevem, adaptando à sua própria experiência", diz Marisa Lajolo". A intenção era trazer à tona a pseudo ingenuidade dos contos de fada e no processo de contextualização se aproximar de questões sociais contemporâneas com as quais cada grupo mais se identificasse.

Foram escolhidos 10 contos: Alice no País das Maravilhas; Rainha da neve; Patinho Feio; A princesa e o sapo -Tiana, Rapunzel; Bela e a Fera; As mil e uma noites; A vendedora de fósforos; Mulan e o Corcunda de Notre Dame. O desdobramento foi muito potente. Questões sociais e políticas desenvolvidas através da dança, em cada modalidade, denunciam a repressão e o retrocesso social contemporâneo.

As câmaras abertas dos alunos revelam a aceitação da proposta, através das imagens que constituem as composições videográficas uma porta aberta para o compartilhamento consentido da privacidade de cada integrante do grupo. A composição coreográfica revitaliza as emoções e cria um espaço de resistência, de luta neste momento extremamente difícil. O meio de dizer o que se tornou indizível durante o isolamento. A composição estética, a pesquisa de movimento, a confecção de figurino, a procura do espaço e objetos de cena e a procura do conhecimento sobre edição se constituem na medida do fazer. Abaixo, poderemos observar as imagens dos processos coreográficos concebidos na Mostra Comunidade realizada no ano de 2020.

¹¹ <https://www.facebook.com/comuniufrj/videos/211115840534389/> visitada em 27jun2021.

¹² MARTINS, Mirian Celeste Ferreira Dias. **Didática do ensino da arte: a língua do mundo: poetizar, fruir e conhecer arte**/Miriam Celeste Martins, Gisa Picosque, M. Terezinha Telles Guerra. – São Paulo:FTD,1998. p.165.



Figura 7: Criação da Cia Comunidança - Releitura do conto Alice no País das Maravilhas a partir dos personagens: o coelho, à esquerda, com Vitória Navarro em uma reflexão sobre o tempo e a lagarta, à direita, com Luiza Faria sobre a transformação humana.

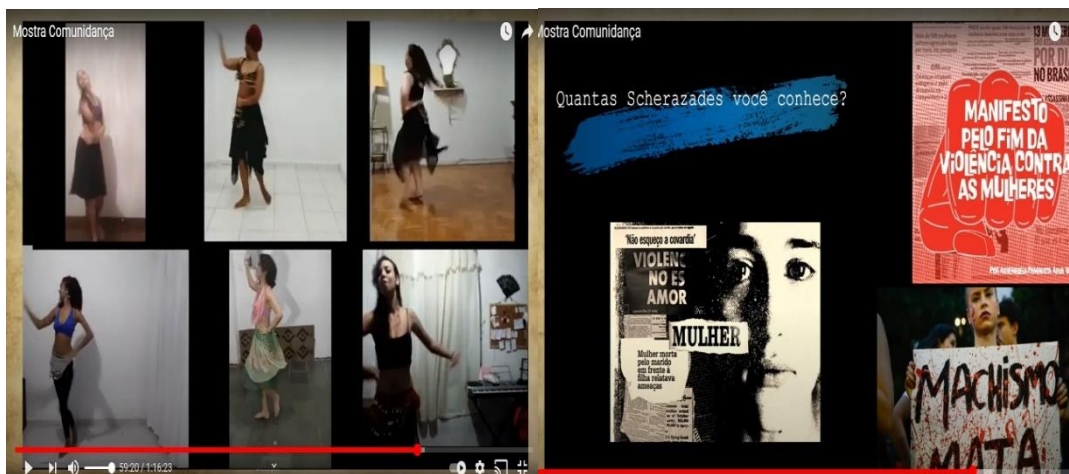


Figura 8: No conto - As mil e uma noites - a reflexão sobre Scherazade e a violência explícita contra a mulheres no período de isolamento social conduziu o processo criativo e a composição apresentada pela da turma de Dança do Ventre;



Figura 9: Do conto Mulan, surgiu a reflexão sobre o feminino na composição que foi apresentada pela turma de dança contemporânea.

Na avaliação sobre o processo surgem as expectativas para a mostra futura e, com elas, as críticas e necessidades reconhecidas ao revisitar as imagens. Percebemos que em alguns momentos ainda mantínhamos o processo de construção coreográfica como o desenvolvido de forma presencial. Ao analisar as imagens percebemos a presença de alguns objetos que competiam indevidamente com o que de fato queríamos evidenciar, que o espaço nem sempre era o mais apropriado para o desenvolvimento da cena pensada, que a edição poderia ser mais trabalhada em determinados momentos, etc.

Em consenso estabelecemos como meta um aprofundamento sobre a relação do corpo com a tecnologia. Compreendendo que estamos imersos na era digital onde a tecnologia afeta diretamente a nossa comunicação e a cultura, e que:

[...] que cumpre discernir que as esperadas fusões, via computador, já estão, de certa forma, sendo antecipadas, no hibridismo e nas misturas entre as formas e gêneros, atividades, estratos e segmentos culturais, e meios de distribuição e interação comunicacionais que estamos experienciando, como se a dinâmica fluida dos processos culturais do mundo presencial já estivesse colocando nossas sensibilidades em sintonia com as dinâmicas virtuais da cultura ciberespacial em curso. (SANTAELLA, 2003, p.71)

E em relação à dança e à tecnologia, também concordamos que:

Assim, a dança como mediação tecnológica não deve ser considerada como uma inovação estilística de uma dança que utiliza as novas mídias de forma indiscriminada e ingênua, na forma de ferramentas facilitadoras ou decorativas. A dança com mediação tecnológica é uma manifestação artística que emergiu de um mundo “irremediavelmente aleatório” como o descrito por Ilya Prigogine, que nos permite compreender a relação ambiente-indivíduo como de implicação mútua. (SANTANA, 2006, p.33)

A partir desta percepção, iniciamos o ano de 2021, com a capacitação fornecida pela Dr^a Carolina Natal sobre videodança. No formato de quatro encontros e com indicação de referências específicas, estamos aprofundando o olhar e o conhecimento sobre a produção das imagens, visando uma multiplicação deste conhecimento para o grupo de aluno/as que participam do projeto atualmente.

Entendemos melhor o nosso processo, ao visitar Maíra Spanghero que afirma que:

O recente deslizamento do corpo para o virtual produziu um campo novo de produção do pensamento. Menos uma ruptura, as experimentações que, de alguma forma, digitalizam o corpo ou as tecnologias que o representam e o penetram são prolongamentos evolutivos. É comum nesse tipo de processo que partes se conservem adaptadas a um outro design. (SPANGHERO, 2003, p.42)

Assim, vislumbramos novas possibilidades de produção de conhecimento ao compreender como se deu a evolução histórica da relação da dança com a tecnologia. A convergência entre a dança e o cinema e uma variedade de possibilidades de pesquisas artísticas com o uso de objetos e softwares para a composição e a adaptação da dança para outro meio. Spanghero nos apresenta à várias composições em dança onde o corpo interage intimamente com recursos digitais, esgarçando as relações com o tempo, o espaço e o acaso. “Bailarinos, coreógrafos, engenheiros eletrônicos, programadores, técnicos contribuem em pé de igualdade no teste de um novo corpo que ocupa o espaço virtual e comanda novos pensamentos” (SPANGHERO, 2003, p.49)

Mas, finaliza o seu pensamento afirmando que apesar das barreiras borradas entre o humano e o não humano com o uso da tecnologia refinada na era digital, “[...]a tecnologia mais sofisticada é aquela que mora no corpo. [...] No mais, é preciso ver: algumas coisas só ficam bem ditas quando dançadas.” (SPANGHERO, 2003, p.122).

A partir destas referências que retorno às questões que nos trouxeram para este espaço de reflexão, compreendendo que a metodologia do projeto se apropria organicamente da tecnologia digital a partir das suas experimentações e avaliações e que já estamos no processo de reconhecimento e análise das ressignificações mais fortemente implementadas durante a pandemia e que as estratégias utilizadas para provocar a interação com o grupo estão surtindo efeito e que muitas ainda devem ser descobertas durante essa caminhada, que infelizmente mediante o negacionismo, ainda deve perdurar por um período de tempo.

Quanto à *quais danças estão por vir*, nos acompanhe nas nossas redes sociais. No final do ano estaremos *on* novamente e uma nova mostra de trabalhos vai emergir de toda essa pesquisa desenvolvida coletivamente. Quanto à articulação e hibridização, compreendemos como um processo que veio para ficar e que, assim como Spanghero, acreditamos que o corpo, humano, sensível, intuitivo, político e reflexivo, continua sendo o foco da cena.

Denise Maria Quelha de Sá
UFRJ
deniquelha@hotmail.com

Licenciatura em Educação Física e Desportos/UFRJ; Especializada em
Psicomotricidade/UCAM e em Dança Educação/UFRJ; Mestre e Doutora em
Memória Social/UNIRIO. Coreógrafa da UFRJ; Coordenadora do projeto
Comunidade e do Projeto Arte/Educação: do ensino infantil ao superior; Diretor
artístico Cia Comunidade. Subst. da Coordenação de Licenc. em Dança da UFRJ.

Referências:

- BARBOSA, Ana Mae. **Teoria e prática da educação artística**. São Paulo: Cultrix, 1975.
- FÓRUM DE PRÓ-REITORES DE EXTENSÃO DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS BRASILEIRAS - FORPROEX. **Política Nacional de Extensão Universitária**. <https://proex.ufsc.br/files/2016/04/Pol%C3%ADtica-Nacional-de-Extens%C3%A3o-Universit%C3%A1ria-e-book.pdf> acesso em 26 jun 2021.
- FREIRE, Madalena. DAVINI, Juliana. CAMARGO, Fátima e MARTINS, Miriam Celeste. **Instrumentos metodológicos II. Avaliação e planejamento: a prática educativa em questão**. São Paulo, Espaço Pedagógico, 1997.
- FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** tradução de Rosisca Darcy de Oliveira. prefácio de Jacques Chonchol. 7ª ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1983
- MARTINS, Mirian Celeste Ferreira Dias. **Didática do ensino da arte: a língua do mundo: poetizar, fruir e conhecer arte**/Miriam Celeste Martins, Gisa Picosque, M. Terezinha Telles Guerra. – São Paulo:FTD,1998.
- SANTANA, Ivani. **Dança na Cultura Digital**. Salvador, Edufba, 2006.
- SANTAELLA, Lúcia. **Culturas e artes do pós-humano: Da cultura das mídias cibercultura**. 3ªed. São Paulo, Paulus, 2003.
- SPANGHERO, Maísa. **A dança dos encéfalos acesos**/Apresentação Helena Katz; texto Leda Pereira. São Paulo: Itaú Cultural, 2003.
- VIEYRA, Adalberto (editor); MEYER, André e EARP, Ana Célia de Sá. **Helenita Sá Earp: Vida e Obra**. Edição 1 - Volume 1. Rio de Janeiro, 2019. Registro na Biblioteca Nacional - Prefixo Editorial: 902221. ISBN: 978-65-902221-0-7. Esta publicação foi apoiada com recursos financeiros concedidos para o Projeto “O Papel e o Legado de Helenita Sá Earp na Dança Brasileira”. Edital Capes nº 13 / 2015 “Memórias Brasileiras: Biografias”. Processo 88887.130675 / 2016-00.

MedioTec Dança: notas sobre o (des)aparecimento do curso técnico de dança em Pernambuco

Diogo Lins de Lima (UFBA)

Dança como área de conhecimento: perspectivas epistemológicas, metodológicas e curriculares

Resumo: Este artigo apresenta reflexões iniciais sobre o MedioTec Dança, curso de nível técnico profissionalizante ofertado aos estudantes do ensino médio regular das redes públicas de ensino, em Pernambuco. O MedioTec é uma parceria entre a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica do Ministério da Educação com as Redes Públicas Estaduais e Distrital de Educação, lançado nacionalmente em 2017. Este programa é responsável pela inserção da Dança na educação profissional técnica de nível médio no Estado de Pernambuco. Para tanto, discorreremos sobre o contexto e o processo de sua implementação, bem como as condições que levaram ao seu fechamento em 2019. A metodologia da pesquisa consiste na observação participante e análise documental dos seguintes documentos oficiais que tratam do MedioTec: edital de seleção para professores do programa (2017), Guia MedioTec (2017), Documento de Referência de Execução do MedioTec para as instituições públicas e a SNA (2017) e matriz curricular do curso técnico de dança (2017). Além disso, consta, nesta análise, minha experiência como docente do curso entre os anos de 2017 a 2019. A pesquisa demonstra como a falta de cuidado e de interesse do estado em compreender a Dança como área de conhecimento pode precarizar o processo de formação em dança.

Palavras-Chave: MEDIOTEC. DANÇA. FORMAÇÃO. EDUCAÇÃO.

Abstract: This paper presents an initial discussion on MedioTec Dança, a certificate program offered for high school students enrolled in public schools in the state of Pernambuco. MedioTec, a program launched in 2017, is a partnership between The Ministry of Education's Federal Network for Professional, Scientific and Technologic Education and the State Education Networks. This program is responsible for introducing dance as a certificate program available for high school students in Pernambuco; its pioneering role justifies the discussion presented in this paper. We will discuss the program's context and the process of its implementing, as well as the conditions that lead to its closure in 2019. Methodology includes participant observation and analysis of the following official documents concerning MedioTec: public notice for hiring the program's teachers (2017), MedioTec guidebook (2017), reference document for the execution of MedioTec addressed to SNA and the public institutions (2017) and the program's dance curriculum (2017). This analysis also includes my own experience teaching in the program between 2017 and 2019. The research demonstrates how the state's lack of care and interest in understanding the dance as an area of knowledge can prejudice the dance training process.

Keywords: MEDIOTEC. DANCE. CURRICULUM. EDUCATION.

1. Ampliando horizontes com a educação profissional

O Programa MedioTec foi instituído em território nacional no ano de 2017 através de uma parceria entre a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica do Ministério da Educação (RFEPT) com as Redes Públicas Estaduais e Distrital de Educação (RPEDE). O seu objetivo é contribuir com a ampliação das ofertas de cursos da educação profissional técnica de nível médio. O MedioTec acontece na forma concomitante ao ensino propedêutico, logo, espera-se que os estudantes concluam o ensino médio juntamente com o ensino técnico profissionalizante.

Por este motivo, o público prioritário do programa são estudantes com idade entre 15 e 19 anos, que estejam, preferencialmente, cursando o 2º ano do ensino médio. Além disso, os estudantes assistidos por esta política precisam necessariamente fazer parte de famílias de baixa renda, serem moradores dos bairros periféricos e comprovar a vulnerabilidade socioeconômica.

O MedioTec integra as ações do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec), criado em 2011, com objetivo de ampliar a oferta de cursos de educação profissional e técnica. Sendo assim, o MedioTec contribui para o cumprimento de alguns objetivos específicos do Pronatec, como a “expansão das redes federal e estadual de Educação Profissional e Tecnológica (EPT)” e a “ampliação do acesso gratuito a cursos de EPT em instituições públicas e privadas”. Ao ampliar as oportunidades na educação técnica profissionalizante desde o ensino médio, o Pronatec passa a ter um alcance maior no que tange a formação e profissionalização dos jovens para o mundo do trabalho.

2. Programa MedioTec – Dança: quando incluir pode significar excluir

Em Pernambuco, o MedioTec possibilitou que algumas áreas do conhecimento fossem inseridas na educação profissional técnica de nível médio, como é o caso da Dança. De acordo com dados obtidos pela Secretaria de Educação Profissional do Estado de Pernambuco, o MedioTec - Dança foi o primeiro Curso Técnico de Dança em território pernambucano. O caráter pioneiro deste processo² justifica a relevância das reflexões apresentadas neste trabalho,

imprimindo um compromisso desta pesquisa com a memória do ensino da Dança em Pernambuco.

A implementação do MedioTec - Dança oportunizou que estudantes do ensino médio da rede pública do Estado de Pernambuco pudessem iniciar uma formação técnica profissionalizante na área de Dança. Para alguns deles, o MedioTec foi a primeira experiência com dança no contexto formativo. Por meio do programa puderam realizar o sonho de estudar, iniciar um processo de profissionalização em dança.

Sendo assim, as reflexões apresentadas sobre o MedioTec - Dança incluem a observação participante como docente no curso. Desde a sua implementação, em 2017, até o seu encerramento, em 2019, fui o único professor do MedioTec - Dança, travando inúmeras batalhas para que este curso permanecesse apesar das condições precárias à sua realização. Além disso realizei análise dos documentos nacionais que tratam do desenvolvimento do programa e suas implicações na educação profissional técnica de nível médio em território pernambucano, com foco no MedioTec - Dança.

A singularidade de uma formação técnica de nível médio em dança requer um olhar atento às especificidades da área: exigência de professores com formação específica; organização curricular comprometida com a formação de um artista crítico, capaz de discutir sobre a dança e seus inúmeros modos de organização; inserção dos profissionais formados no mundo do trabalho; infraestrutura adequada com salas amplas e equipadas, material didático de fácil acesso aos estudantes etc.

3. Dançando às margens da BR 101

O MedioTec - Dança foi sediado na Escola Técnica Estadual Advogado José David Gil Rodrigues, na cidade de Jaboatão dos Guararapes, Região Metropolitana de Recife. A escola está localizada às margens da BR 101, próxima aos bairros do Ibura e do Jordão, periferias de Recife e Jaboatão dos Guararapes. As Escolas Técnicas Estaduais (ETE) oferecem cursos na modalidade subsequente, ou sediam cursos na modalidade concomitante, advindos de programas que têm parcerias com o governo do estado, como é o caso do MedioTec.

De acordo com informações da escola, trinta estudantes da rede estadual de ensino se inscreveram no MedioTec - Dança. No entanto, somente sete

estudantes compareceram no curso, desses sete, só quatro estudantes ficaram até o final do curso. O processo de evasão do curso se deu por inúmeros fatores que serão discutidos ao longo deste artigo

Os estudantes assistidos pelo MedioTec - Dança são moradores da periferia da cidade de Jaboatão dos Guararapes, integrantes de famílias de baixa renda, negros, matriculados em Escolas de Referências em Ensino Médio. Os marcadores de raça, gênero e desigualdade social não impediram esses jovens optassem pela Dança como uma possível área de atuação profissional. Esta escolha também está relacionada com o desejo de compreender outros modos de estar no mundo, de intervir e de transformar a si mesmos e as suas realidades. A Dança foi uma Escolha desses jovens de produzir arte, de seguir reinventando outros modos de existir em movimento. Desse modo, é pertinente compreender que:

O corpo é sempre o estado de um processo em andamento de percepções, cognições e ações mediadas. O corpo organiza as suas mediações e a sua relação com o mundo, onde tanto opera a regularidade quanto o acaso. O corpo é mídia não no sentido de ser um primeiro veículo de comunicação, mas como produtor da comunicação em si, daquilo que ele é e no momento em que se comunica. (SETENTA, 2008, p. 34)

Dançar é um ato político. Foi dançando que os estudantes passaram a compreender a potência deste processo formativo em suas vidas. Assim, descobriram maneiras de se posicionar, de reivindicar, de questionar, de lutar em prol da melhoria da educação pública, sobretudo, do curso. O processo foi fomentado por discussões sobre a dança e seus modos de produção na contemporaneidade, pela aprendizagem de novas danças e pela inserção dos estudantes no tecido cultural da cidade do Recife, por meio de um projeto artístico-pedagógico de mediação cultural.

4. Evasão: um sistema centrífugo

Inicialmente, éramos oito corpos dançando como forma de resistência às condições às quais fomos submetidos, sete estudantes e eu. Com o decorrer do tempo esses corpos foram se frustrando com as condições do processo de formação, então ficamos em 5 corpos, negociando com o que nos restava de impulso, de vibração.

O processo de evasão estudantil no MedioTec - Dança pode ser examinado a partir do entendimento de que houve uma falta de atenção do Governo

do Estado de Pernambuco em assegurar condições dignas para a realização do curso. Desde o início do curso a gestão escolar assinalava que a quantidade reduzida de estudantes justificaria o fechamento do MedioTec - Dança. Cabe ressaltar que, ao gestor escolar, é concedido o poder de decidir sobre a permanência, ou o encerramento dos cursos do MedioTec, basta que ele apresente justificativas para tal.

O curso foi sediado numa escola cuja gestão escolar não compreendia a Dança como área de conhecimento, tampouco como uma área de atuação profissional. O MedioTec - Dança ocorreu à revelia da gestão escolar que, à época, informava não compreender o sentido de ter que sediar um curso técnico de dança, tendo em vista que o mesmo não fazia parte do eixo tecnológico dos cursos técnicos oferecidos na escola. Desse modo, o processo de evasão estudantil é examinado considerando alguns acontecimentos/fatores, o que torna este processo indissociável das condições e contextos nas quais o curso foi submetido

Primeiro, de acordo com o Guia-MedioTec os cursos deveriam começar no segundo semestre de 2017, precisamente, no mês de agosto. Não foi o caso do MedioTec - Dança, que só teve início em novembro do mesmo ano. Inclusive, os estudantes que permaneceram no curso relataram em aulas que tiveram medo de perder a inscrição tendo em vista que não foram informados se, de fato, o curso aconteceria. Ou seja, a insegurança gerada pela falta de comunicação com os sujeitos envolvidos no processo de seleção do curso deve ser ponderada como um fator que pode ter ocasionado a desistência dos estudantes antes mesmo de conhecerem o curso.

Segundo, a ETE Advogado José David Gil Rodrigues que sediou o MedioTec - Dança fica às margens da BR 101. Os lugares inabitados ao redor da instituição, juntamente com a insegurança pública do lugar, agravaram o estado de preocupação dos pais e dos próprios estudantes com a violência à qual estavam submetidos, sobretudo, ao término das aulas, às 21h, nas paradas de ônibus. Três estudantes desistiram do curso alegando a falta de segurança para voltar para casa. Alguns pais fizeram um acordo comigo, de permanecer com os estudantes até apanharem seus ônibus, como condição para que os mesmos pudessem continuar no curso.

Terceiro, o fato de o MedioTec - Dança ter sido oferecido numa instituição de ensino diferente da que os estudantes faziam o ensino médio regular resultou no

aumento de gasto com passagens e alimentação, além do cansaço físico. Ou seja, os estudantes passavam o dia na escola onde cursavam o ensino médio, e à noite iam para a ETE que sediou o curso. É importante destacar que o MedioTec disponibiliza uma bolsa-formação para os estudantes, essa assistência estudantil é enviada às instituições ofertantes com a finalidade de promover a permanência dos estudantes no programa. No caso do MedioTec – Dança, essa bolsa chegou tardiamente, e só foi possível graças à mobilização e a pressão que os estudantes fizeram junto a gestão da escola que, na época, informava não saber nada sobre o assunto.

Os fatos apresentados são relevantes em nossas reflexões pois demonstram o quanto o Governo do Estado de Pernambuco não refletiu, não deu a atenção devida, bem como não teve cuidado com a inserção da Dança na educação profissional técnica de nível médio. Não podemos permitir que a euforia do acontecimento faça passar despercebido os equívocos cometidos contra todos os envolvidos com o MedioTec - Dança. Estes fatos precisam ser ponderados, inclusive, caso haja interesse do Estado em retornar com o curso, são dados que servem também para futuras reivindicações.

É importante destacar que no exercício da docência esses fatos já estavam sendo identificados e, inclusive, alguns deles foram tema de conversa com a gestão escolar. A minha atuação docente não esteve desvinculada de uma leitura crítica e política acerca do contexto de realização do curso. Mesmo no momento da minha contratação já identifiquei que o processo seria difícil. Ao questionar sobre os atores sociais que participaram do processo de elaboração da matriz curricular do curso, bem como do processo de tramitação para a criação do MedioTec - Dança, disseram-me que os questionamentos seriam respondidos em outro momento, o que não ocorreu. Não sabemos, ao certo, se se tratava de uma falta de conhecimento sobre o assunto, ou se este tipo de posicionamento corresponderia a um *modus operandi* da gestão do MedioTec em Pernambuco. A ausência de informações precisas sobre o MedioTec - Dança constam desde o processo seletivo para contratação de professor.

5. Nosso corpo é político: estratégias para permanecer

A sensação de descaso com o MedioTec - Dança produziu em mim e nos discentes um desejo coletivo de lutar em prol da dança. Logo, os meios éticos e políticos pelos quais tentamos manter o curso em andamento, devem ser aqui compreendidos como estratégias e posicionamentos frente às formas sistêmicas de enfraquecimento e interrupção do MedioTec - Dança.

Para tanto, ao longo do curso tivemos que compreender qual era o nosso papel nesse processo nebuloso de constante iminência de desaparecimento do MedioTec - Dança. Na situação em que estávamos, tínhamos em mente que esta mobilização iria contribuir, sobretudo, para as futuras turmas, o que infelizmente não ocorreu uma vez que o MedioTec - Dança foi interrompido antes mesmo de formar a primeira turma. Contudo, julgo necessário expor essas estratégias porque fazem parte de uma experiência educativa que engajou e conscientizou os sujeitos envolvidos na luta pela educação, pela arte e pela dança.

A principal estratégia que encontramos para que o curso não fosse fechado foi o compromisso com a presença. Não estamos falando apenas da frequência nas aulas, mas da presença como um ato político e de resistência ao sistema no qual estávamos submetidos. A vigilância dos nossos corpos ocorreu por meio das listas de chamadas e, se por um lado a frequência serviu para atestar nossa presença nas aulas, por outro, serviu como um mecanismo para endossar as justificativas consideradas plausíveis para a possível interrupção do curso.

O número expressivo de estudantes que, após a matrícula, não compareceram para fazer o curso, bem como a quantidade de estudantes que desistiram ao longo do seu desenvolvimento foram fatores que puseram o olhar da gestão escolar sobre o MedioTec - Dança. Nesse sentido, no contexto do qual estamos falando, a presença ganha uma conotação política porque diz respeito à luta contra os mecanismos de invisibilidade que pretendiam o desaparecimento do curso.

Outra estratégia foi compreender a dança como uma maneira de posicionamento político frente às questões que impediam o desenvolvimento do curso. O processo de conscientização, junto aos estudantes do MedioTec - Dança, sobre apropriar-se da Dança como um modo de atuação profissional e política teve destaque na minha prática pedagógica. Desse modo, dançar não se restringia à execução de movimentos, tratava-se de posicionar-se criativamente perante a sociedade. Assim, a dança foi assumindo, na formação dos estudantes, um lugar

possível para organizar no corpo as suas manifestações. Ao dançar, os estudantes instauraram outros lugares de enunciação do corpo, no contexto educativo construindo outras possibilidades de estar no mundo, como afirma Jussara Setenta:

Quando se trata do corpo como um auto-organizador de enunciados, está implicado nesse seu fazer a compreensão de que ele se dá em estados de provisoriedade, transformação, inquietude, permeabilidade, investigação e reflexão crítica. [...] Ele o (corpo) está o tempo todo processando informações e, nesse constante movimento, vai se constituindo como corpo. (SETENTA, 2008, p. 27-28)

Como exemplo, destaco a criação de um trabalho performático intitulado “Memórias”, cujo processo se deu por meio de relatos de momentos marcantes da infância de cada estudante. Os relatos foram construídos e apresentados por meio de fotografias de familiares, com isso, cada estudante teve a oportunidade de apresentar como foi sua infância e junto com ela apresentaram os seus parentes. Foi um processo que nos conduziu a experiências emocionantes.

Durante o processo foi decidido que “Memórias” seria um trabalho itinerante pela escola, esta escolha se justificava ao desejo de estabelecer uma relação com os estudantes dos outros cursos. Para isso, comunicamos com antecedência nas salas de aula sobre a apresentação do trabalho. No entanto, somente três estudantes se fizeram presentes no dia da performance, o que provocou certa indignação nos estudantes do MedioTec - Dança. Mesmo assim, resolvemos realizar a apresentação, tendo em vista que seria uma possibilidade de estabelecer uma relação artístico-educativa com estudantes de outros cursos. Desse modo, é pertinente o que diz Isabel Marques sobre a dança para a formação do ser humano:

Essa é uma das grandes contribuições da dança para a educação do ser humano - educar corpos que sejam capazes de criar pensando e re-significar o mundo em forma de arte. O fazer-sentir dança enquanto arte nos permite um tipo diferenciado de percepção, discriminação e crítica da dança, de suas relações conosco mesmos e com o mundo. (MARQUES, 2010, p. 24)

Foi a conscientização do nosso papel neste processo que nos inseriu na luta por uma educação pública de qualidade apesar do contexto precário. A relação horizontal marcada por diálogos constantes entre professor e alunos nos tornou sujeitos mais críticos, capazes de transformar nossa realidade opressora. Identificamos ao longo do processo que o fechamento do curso era algo anunciado desde o seu início. Havia um sistema que não colaborou conosco, que nos oprimiu

por meio de mecanismos burocráticos, que nos deixou à deriva num sistema educacional que não nos informava, que não apresentava perspectivas de mudanças, que não estreitava as relações. Na condição de oprimidos deste sistema tivemos que reescrever nossas histórias e criar outras perspectivas. Como nos diria Paulo Freire:

Assim também é necessário que os oprimidos, que não se engajam na luta sem estar convencidos e, se não se engajam, retiram as condições para ela, cheguem, como sujeitos, e não como objetos, a este convencimento. É preciso que também se insiram criticamente na situação em que se encontram e de que se acham marcados. E isto a propaganda não faz. Se este convencimento, sem o qual, repitamos, não é possível a luta, é indispensável à liderança revolucionária, que se constitui a partir dele, o é também aos oprimidos. A não ser que se pretenda fazer para eles a transformação, e não com eles (FREIRE, 2020, 75)

A certeza da nossa inconclusão, o desejo de educar para a liberdade e a incessante busca pelo conhecimento redimensionou a nossa presença no mundo. Compreendemos que éramos responsáveis pelas nossas histórias, por nossa permanência na existência como seres capazes de ser mais. Corroborando à compreensão do ato de educar como um ato político, cujo compromisso mútuo entre professor e estudantes culminou em estratégias/mobilizações que pudessem minimizar o desejo exacerbado da gestão escolar pela interrupção curso, reitero que o meu compromisso não era com o sistema, embora fizesse parte dele, o meu compromisso era que compreendemos juntos que só a educação nos salvaria, nos melhoraria, nos faria seres libertos.

Nesse contexto, o processo de formação em dança esteve intrinsecamente relacionado ao desejo constante pela liberdade, pela autonomia e pela emancipação intelectual desses jovens. Portanto, dançar constituía-se um ato de liberdade:

A liberdade, que é uma conquista, e não uma doação, exige uma permanente busca. Busca permanente que só existe no ato responsável de quem a faz. Ninguém tem liberdade para ser livre: pelo contrário, luta por ela precisamente porque não a tem. Não é também a liberdade um ponto ideal, fora dos homens, ao qual inclusive eles se alienam. Não é ideia que se faça mito. É condição indispensável ao movimento de busca em que estão inscritos os homens como seres inconclusos (FREIRE, 2020, p. 46)

Por fim, destaco o projeto de Mediação Cultural como uma das estratégias que contribuíram significativamente no processo de formação artística dos estudantes. Por meio deste projeto foi possível construir uma rede colaborativa

entre o curso, os artistas, os produtores culturais e os equipamentos culturais da Região Metropolitana de Recife, cujo objetivo foi democratizar o acesso à dança como linguagem artística.

Sendo assim, a mediação cultural é compreendida para além de uma prática metodológica. É um campo epistêmico cujas práticas artístico-educativas aproximam, de forma crítica, os espectadores da produção artístico-cultural da dança. Desse modo, a fruição artística é uma maneira de conhecer em dança.

A mediação cultural possibilitou que o curso não se isolasse da cidade, ou seja, não ficasse ilhado dentro dos muros da escola. A inserção dos estudantes no tecido cultural da cidade de Recife propiciou ao MedioTec - Dança a sua divulgação entre a classe artística da cidade, com isso, diversos artistas se colocaram à disposição para fortalecer este projeto de mediação cultural. Cabe ressaltar que diante da multiplicidade da produção de dança existente em Pernambuco, o projeto tinha a dança contemporânea da cidade do Recife como ponto de partida para os processos de mediação artístico-educativa.

Se no contexto escolar a situação estava endurecida de tal modo que nem os estudantes de outros cursos se dispunham a prestigiar uma apresentação artística, por outro lado, o projeto de mediação cultural em dança possibilitou aos estudantes do MedioTec – Dança, uma educação além muros. Eles passaram a compreender que a fruição dos trabalhos artísticos em Dança é também uma maneira de aprender a dançar, de descobrir outras leituras do mundo. Desse modo, “A arte tem enorme importância na mediação entre os seres humanos e o mundo, apontando um papel de destaque para a arte/educação: ser a mediação entre a arte e o público” (Ana Mae Barbosa, 2019, p.13). A dança instaurou este processo de mediação entre os estudantes com o mundo, engajando-os em processos de ressignificação e leituras de si e dos outros.

6. Considerações sobre o (des)aparecimento do curso

A falta de atenção do governo do Estado de Pernambuco para com o MedioTec - Dança demonstra de forma contundente como a implementação de políticas educacionais que, a priori, poderiam potencializar diversas áreas do conhecimento, uma vez implementadas sem a devida compreensão da realidade de

cada área do conhecimento, podem gerar um processo de subalternização que implica todos os sujeitos envolvidos no processo formativo.

O MedioTec - Dança, por sua inserção desordenada e, sobretudo, pela falta de atenção que o Governo de Pernambuco, por meio da Secretaria de Educação e Esportes de Pernambuco, teve para com o seu desenvolvimento, negligenciando a sua relevância como um espaço de formação legítimo tal qual os outros cursos, engendrou um processo de desaparecimento do curso, e junto com ele as suas potencialidades e contribuições para a Dança no estado. O MedioTec - Dança poderia estar formando inúmeros artistas da dança na Região Metropolitana de Recife, no entanto, os processos de precariedade aos quais foi submetido o conduziu para o seu fim.

Cabe pontuar que, no decorrer da pesquisa, em conversa com a atual coordenadora do programa no estado, verificamos que não foi repassado para a coordenação do programa em quais condições o curso foi realizado. O término do curso data do momento em que pedi demissão, no entanto, revela que as condições às quais estávamos submetidos engendraram este processo de desaparecimento desde a sua implementação.

Por fim, pontuo que o diálogo com a atual coordenação do MedioTec em Pernambuco vem servindo como um espaço de interlocução com a Secretaria de Educação e Esportes de Pernambuco. Esta aproximação, além de estabelecer uma escuta sensível por parte da secretaria, está sedimentando caminhos para pensarmos juntos a reabertura do MedioTec – Dança.

Autor: Diogo Lins de Lima
(UFBA)

E-mail: diogollins87@gmail.com

Diogo Lins de Lima é artista, pesquisador, mediador cultural e professor de dança. É mestrando em Dança (PPG/Dança, UFBA), especialista em Estudos Contemporâneos em Dança (UFBA) e graduado em Dança – Licenciatura (UFPE)

Orientadora: Rita Ferreira de Aquino
(UFBA)

E-mail: aquino.rita@gmail.com

Rita Ferreira de Aquino é artista da dança e professora da Escola de Dança da UFBA, PPGDança e PRODAN. Líder do grupo de Pesquisa ENTRE: Artes e Enlaces. Doutora em Artes Cênicas (2015), Mestre em Dança (2008), Especialista em Estudos Contemporâneos em Dança (2006) pela UFBA).

Referências:

- BARBOSA, Ana Mae. Mediação Cultural é social. In: BARBOSA, Ana Mae; COUTINHO, Rejane Galvão (Org) **Arte/Educação como mediação cultural e social**. São Paulo: Editora Unesp, 2009, p. 13-22.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 73ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2020.
- FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 46ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2020.
- MARQUES, Isabel A. **Dançando na escola**. 5ª Ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Guia-MedioTec**. 2017. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/docman/maio-2017-pdf/64871-guia-meiotec-2017-pdf/file>> Acessado em: 26 mar. 2021.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **MedioTec**. 2017. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/mediotec>> Acessado em: 26 mar. 2021.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Pronatec**. 2015. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/pronatec>> Acessado em: 26 mar. 2021.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Documento de Referência de Execução MedioTec para as Instituições Públicas e SNA**, 2017.
- PERNAMBUCO. Lei Complementar nº 125, 10 de julho de 2008. Disponível em <<https://legis.alepe.pe.gov.br/texto.aspx?id=5148&tipo=TEXTUALIZADO>> Acessado em: 26 mar. 2021.
- SETENTA, Jussara S. **O fazer-dizer do corpo: dança e performatividade**. Salvador: Edufba, 2008.

Trabalhos de conclusão no curso de Dança-Licenciatura da Universidade Federal de Pelotas: características e propostas de pesquisa a partir da análise dos resumos

Eleonora Campos da Motta Santos (UFPel)
Gregory de Souza Pinheiro (IC voluntário/UFPel)
Isabela Corradi Vianna Simões Gomes (IC voluntário/UFPel)

Dança como Área de Conhecimento: Perspectivas Epistemológicas, Metodológicas
e curriculares

Resumo: O presente texto apresenta dados da etapa de coleta de dados, e consequente análise inicial, dos Trabalhos de Conclusão de Curso (TCCs) produzidos no Curso de Dança-Licenciatura da UFPel entre os anos de 2012 a 2019. A tarefa é parte da pesquisa desenvolvida pelas autoras e autor em conjunto com o restante da equipe do projeto **Tendências epistemo-metodológicas da produção de conhecimento acadêmico em Artes** e tem como objetivo desenvolver estudos de metanálise qualitativa (CASTRO, 2001) que permitam o auto-conhecimento relativamente aos formatos e metodologias das produções, em diferentes níveis da formação acadêmica do campo Artes, mais especificamente em Dança. Interessa, também, compreender como a produção artística em ambiente universitário vem sendo organizada e registrada teórica e metodologicamente. Para este momento, detivemo-nos em coletar as informações presentes nos resumos dos referidos TCCs, com foco em identificar o que apresentam em termos de, prioritariamente, tema; problema de pesquisa; objetivos; metodologia; resultado e referencial teórico. Nestes itens, identificamos, preliminarmente, maior atenção em declarar objetivos, metodologia e resultados e menor preocupação em apresentar tema, problema e referencial teórico, sendo que desdobramentos desta análise estão em construção.

Palavras-chave: DANÇA. TRABALHOS DE CONCLUSÃO DE CURSO. PROPOSTAS DE PESQUISA. RESUMOS.

Abstract: This text presents data from the collection stage, and subsequent initial analysis, of the Course Conclusion Papers (CCPs) produced in the Dance Course-Licentiate at UFPel between 2012 and 2019. The task is part of the research developed by authors together with the rest of the team from the project **Epistemological-methodological trends in the production of academic knowledge in Arts** and aims to develop qualitative meta-analysis studies (CASTRO, 2001) that allow self-knowledge about the formats and methodologies in the papers, at different levels of academic education in the field of Arts, more specifically in Dance. It is also an interest understand how artistic production in a university environment has been theoretically and methodologically organized and registered. For this moment, we focus to collect the information present in the summaries of the referred CCPs, with a focus on identifying what they present in terms of, primarily, the theme; research problem; objectives; methodology; result and theoretical framework. In these items, we identified, preliminarily, greater attention in declaring objectives,

methodology and results and less concern in presenting the theme, problem and theoretical framework. Developments from this analysis are under construction.

Keywords: DANCE. COURSE CONCLUSION PAPERS. RESEARCH PROPOSALS. ABSTRACTS.

1. Contextualizando a proposta de pesquisa

Desde 2010 o projeto **Tendências epistemo-metodológicas da produção de conhecimento em Artes** desenvolve pesquisas na linha de Estudos de Caso (YIN, 2005; MEIRINHOS e OSÓRIO 2010) e investigações de Metanálise Qualitativa (CASTRO, 2001; LOVATTO et al., 2007) de forma vinculada ao curso de Dança-Licenciatura da Universidade Federal de Pelotas (UFPeL). Em 2020.2 o projeto passou a realizar reuniões de forma remota, agrupando graduandos, graduados, mestre, doutorando, doutoras e pós-doutor, o que oportuniza complexificar propostas de investigação voltadas às características da produção em arte e sobre arte no ambiente universitário. Neste período, escolhemos estudar os 83 Trabalhos de Conclusão de Curso (TCCs) da graduação em Dança da UFPeL¹, produzidos entre 2012 e 2019² como caminho para compreender quais foram as metodologias utilizadas pelos autores dos TCCs em suas pesquisas para, neste recorte, perceber como a produção universitária em Dança, nesta graduação apresenta-se, organiza-se metodologicamente e lida com a pesquisa artística quando for o caso. Com este fim, temos exercitado organizar os resultados encontrados nesta etapa de maneira quantitativa e qualitativa. Partimos dos elementos pré e pós textuais dos TCCs e, pela característica híbrida em relação à formação dos colaboradores/participantes do projeto, resolvemos dividir a equipe em grupos para coleta e análise destes dados preliminares.

O grupo autor deste resumo³ buscou, através da coleta e tabulação das informações dos resumos dos TCCs, analisar a composição dos resumos

¹ Disponíveis na página virtual de informações sobre o Curso pelo endereço <https://wp.ufpel.edu.br/danca/>.

² Dos 83 TCCs defendidos, identificamos 80 com disponibilidade de acesso, sendo que o estudo aqui apresentado tem a ver com este número.

³ Importante mencionar que o segundo grupo de integrantes da equipe trabalhou na coleta e análise dos dados objetivos dos elementos pré e pós textuais do TCC, submetendo resumo distinto a este CT Dança como Área de Conhecimento: Perspectivas Epistemológicas, Metodológicas e curriculares. A autoria deste segundo resumo é de Daniela Llopart Castro, Luana Echevengua Arrieche, Angelis Heiderich Machado e Wellington Aranha dos Santos, e apresenta dados complementares aos aqui

comparando sua estrutura com a função para qual existem nas produções acadêmicas, bem como, identificar características metodológicas no conjunto de TCCs analisados e por fim, destacar tendências de estratégias metodológicas na produção das pesquisas em dança. Nosso exercício aqui é desenhar um primeiro panorama sobre os TCCs e, com isso, elaborar novos questionamentos, dando segmento à pesquisa em torno de questões sobre caminhos metodológicos em pesquisas de/para/em Dança nos dois semestres deste 2021.

2. Caminho teórico-metodológico

Para a discussão aqui apresentada, tomamos como referência autores do campo da Metodologia Científica a exemplo de Lakatos e Marconi (2003), Pradanov e Freitas (2013), Gil (2008) e Silva e Menezes (2005), que nos ensinam e nos apontam sobre a função de resumos em trabalhos acadêmicos e cujos argumentos apresentamos de forma articulada com os resultados, mais adiante no texto.

Em termos metodológicos, nossa referência para este resumo (e que também é uma referência global do projeto) tem a Metanálise Qualitativa como caminho, através de autores como Castro (2001) e Lovatto et al. (2007) Segundo tais autores, o método Metanálise emerge para combinar estatisticamente resultados em pesquisas quantitativas, estando na Sociologia os primeiros registros de revisão sistemática qualitativa (entre as décadas de 1960 e 1970). As humanidades são campo fértil para o desenvolvimento desta variação de análise de dados passando, ao longo do tempo, a incorporar exercícios de explicação e interpretação dos dados, para além da descrição.

Assim, a Metanálise Qualitativa, lida com procedimentos bastante específicos a exemplo de: a) formulação de perguntas em tornos dos estudos/dados a serem analisados; b) a localização e seleção destes estudos; c) a coleta e posterior apresentação e análise dos dados; e d) um momento posterior de interpretação mais complexa destes dados com foco em atualizar a análise feita pelos estudos retomados e/ou compreender a lógica de estruturação destes estudos.

descritos, compondo a apresentação da atual proposta de investigação do pesquisa de pesquisa como um todo.

2.1 Procedimentos iniciais para a coleta de dados e protocolos para análise

A partir dos exercícios com toda a equipe do projeto de pesquisa, aqui descrevemos um passo a passo da coleta de dados e definição de parâmetros para análise do nosso objeto de estudo com os TCCs do curso de Dança-Licenciatura da UFPel. O exemplo aqui apresentado tem permitido ao grupo exercitar a prática metodológica de criação de estratégias para a coleta de dados e de parâmetros para a posterior análise.

Com o intuito de obter coleta consistente, buscamos o banco dos referidos TCCs. Ao mesmo tempo, identificamos as inquietações que nos moviam examinar os trabalhos transformando estas inquietações em perguntas norteadoras também para a estruturação da forma de coletar os dados: Quais os temas mais recorrentes nos TCCs? Quais resumos apresentam explicitamente tema e problema de pesquisa? Quais verbos são mais utilizados para se referir aos objetivos da pesquisa? Quais as metodologias mais recorrentes? Quais relações existentes entre problematização, metodologia e verbos definidores dos objetivos? Quais as características e descrição do referencial teórico e resultados nos resumos?

Os discentes do projeto, com base nestas questões e sob orientação, criaram tabela a qual foi sendo reformulada, até chegarmos a um consenso, do que seria significativo e produtivo, coletarmos e analisarmos. Dividimos a tabela em duas partes: a primeira englobando dados mais objetivos dos trabalhos (Autores; Título; Ano; Link da publicação; Banca; Palavras-Chave; Linha de Pesquisa; Capítulos; Sessão específica de metodologia; Pós-Textuais) e a segunda com os dados retirados dos resumos (Tema; Problema de Pesquisa; Objetivos; Hipótese; Resultado e Referencial Teórico). Foram as perguntas norteadoras que direcionaram para que parte da coleta acontecesse focada nos resumos das produções.

Após o momento de elaboração do instrumento de coleta, percebemos necessário experimentar o preenchimento da tabela, uma vez que mais de uma pessoa realizaria a mesma tarefa. Assim, escolhemos aleatoriamente um dos TCCs e fizemos exercício coletivo de coleta, o qual favoreceu a construção de um protocolo de uso interno e comum, que alinhou os modos de registro das informações. Na sequência, acessamos o conjunto de TCCs. Vale ressaltar uma definição importante feita pelo grupo: além da lógica procedimental que o protocolo

definiu, nesta etapa não houve interpretação dos dados, apenas uma coleta focada em extrair informações, descritas ou não, pelos autores nos trabalhos.

No caso da coleta nos resumos, bastante parametrizada pelas questões apresentadas mais acima, foi destacado o que cada autor mencionou na sua escrita, ou seja, havendo menção ao item procurado, o trecho foi selecionado e copiado; não havendo, foi adicionado “não menciona” à tabela. Por exemplo, no caso dos objetivos haviam resumos que se referiram diretamente, usando expressões tais como “o objetivo geral é” e/ou “os objetivos específicos são”, mas também identificamos a associação de termos “buscou por”, “procurou realizar” ligado ao uso subsequente de verbos. Os trechos que vieram após estas expressões foram coletados. Já com relação às referências bibliográficas, consideramos da seguinte maneira: Os resumos que apresentaram de maneira direta o nome dos principais autores pesquisados e os que mencionaram de maneira indireta, através de conceitos ou expressões característica a um campo específico de conhecimento ou comunidade teórica.

Até o momento, avançamos em identificar as características panorâmicas dos resumos e compreender em que medida as estruturas dos resumos de TCCs seguem ou não o que conceitualmente se busca em um resumo de trabalho acadêmico e cumprem as normas internas da instituição e curso aos quais se relacionam. Além disso, avançamos na busca por classificar as metodologias mais comuns, bem como quantificar o número de autores que definem método, apresentam instrumentos de coleta, e preocupam-se em contextualizar a metodologia como um todo, mostrando ao leitor reflexão mais madura acerca da organização metodológica do TCC. A partir da análise das referências que estão situadas nos resumos, progredimos também em quantificar a menção de autores presentes na escrita ao exporem o referencial teórico estudado, considerando aqueles que mencionam diretamente o autor ou apenas indicam teorias, ou linhas de pensamento dos autores estudados na composição da pesquisa.

Até o presente momento, ainda estamos com dificuldades para analisar os resultados descritos nos resumos de maneira mais objetiva, sem uso de interpretação mais atenta. O que é possível mencionar é que muitos TCCs apresentam reflexões no final da escrita do resumo mas, como nem sempre temos o acesso a todos os demais itens, a exemplo de tema e problematização, não se torna possível conferir o quanto os resultados se relacionam com o propósito da

investigação. Acreditamos que, para este ponto, teremos que acessar os trabalhos em seus itens textuais.

3. Análise preliminar dos dados

Os manuais de metodologia científica apresentam concordância no que se refere à função e a estruturação de um resumo para trabalhos acadêmicos. Autores como os mencionados no início do texto defendem este entendimento. Para Lakatos e Marconi (2003, p. 25) um resumo consiste “na capacidade de condensação de um texto”, buscando identificar as informações de maior relevância da obra. Ainda afirmam a importância de formular parágrafos com sentido completo facilitando, nas palavras das autoras, “o trabalho de captar, analisar, relacionar, fixar e integrar” (p. 25), o conteúdo. Portanto, além de sintetizar uma obra, tem a função de expor o assunto a ponto de oportunizar que o leitor decida se há necessidade da leitura completa do texto. Pradanov e Freitas (2013) concordam com esta afirmação:

[...] o resumo que apresenta trabalho científico deve ser redigido em parágrafo único. O resumo em questão consiste na apresentação concisa do conteúdo de um trabalho de natureza científica (livro, artigo, monografia, dissertação, tese etc.) e tem a finalidade específica de transmitir ao leitor uma ideia completa do teor do documento analisado, fornecendo, além dos dados bibliográficos do documento, todas as informações necessárias para que o leitor/ pesquisador possa fazer uma primeira avaliação do texto analisado e dar-se conta de suas eventuais contribuições, justificando a consulta ao texto integral. (PRADANOV e FREITAS, 2013, p. 148)

Também o Manual de Normas da Universidade Federal de Pelotas (2019, p.11), bem como o Regimento de Trabalhos de Conclusão de Curso da Dança-Licenciatura (2013) apontam obrigatoriedade do resumo em trabalhos de cunho acadêmico. O Manual reforça as referências acima quando afirma que o resumo “Deve ressaltar o objetivo, o resultado e as conclusões do trabalho, assim como o método e a técnica empregada em sua elaboração.” (MANUAL DE NORMAS DA UFPEL, 2019, p.14 - 15).

De acordo com Silva e Menezes (2005), para obter a boa escrita de um resumo, este deve estar, conciso, ou seja as ideias expressas na redação devem estar claras, com um mínimo de palavras; Preciso, este quesito se dá através da seleção de palavras adequadas para evidenciar cada conceito expresso no trabalho original; Claro, esta característica está relacionada à compreensão, ou seja, o texto deve abranger um estilo fácil e transparente. Com estes traços bem delimitados a

leitura do resumo permite conhecer o documento e determinar se é preciso ler o documento na íntegra. Ao olharmos para o Manual de Normas bem como para os estudiosos de metodologia científica, percebemos a indicação de alguns elementos que endossam os parâmetros presentes na tabela acima. Silva e Menezes (2005), ao discutirem o conteúdo que um resumo deve contemplar, apontam: “[...] os assuntos tratados de forma sucinta, o objetivo do trabalho, o método ou os métodos empregados, como o tema foi abordado e suas conclusões.” (p. 69).

Ao responder ao questionamento, “O que deve conter o resumo técnico?”, Pradanov e Freitas (2013) ressaltam que esse tipo de resumo deve primeiramente informar “qual a natureza do trabalho, indicar o objeto tratado, os objetivos visados, as referências teóricas de apoio, os procedimentos metodológicos adotados e as conclusões/os resultados a que chegamos no texto.” (p.149). Gil (2008), identifica a importância da presença dos resumos nos elementos pré-textuais de monografias, dissertações e teses, ao compreender que este segmento deve apresentar o conteúdo do todo, de uma forma concisa, envolvendo elementos como: “objetivos, métodos, principais resultados e conclusões.” ainda afirma que, “deve ser composto de uma sequência de frases concisas e não deve ultrapassar a 500 palavras.” (GIL, 2008, p.187).

Portanto, notamos que os autores consultados concordam, quando abordam as características da estrutura básica de um resumo, bem como sua função de apresentar o conteúdo do referido trabalho, identificando desde o assunto tratado até as considerações e resultados obtidos no decorrer da pesquisa. Confirmando a afirmação das autoras Lakatos e Marconi (2003), que apontam a finalidade do resumo para a direção de difundir informações contidas na obra original, e assim oferecer ao leitor a oportunidade de decisão de consultar o texto completo ou não.

Partindo destas referências indicadas, a Figura 1 a seguir tem intuito de visualizar se metodologicamente os resumos dos TCCs analisados cumprem minimamente com os parâmetros esperados.

Análise dos TCCs						
Total: 79	Tema	Problema	Objetivos	Metodologia	Resultados	Referências
Menciona	35	13	72	73	68	31
Não menciona	44	66	7	6	11	48

Figura 1: Tabela com identificação das ocorrências ou não, nos resumos dos TCCs, dos itens apontados pela literatura.

Percebemos que menos da metade dos resumos acessados apresentam declaradamente o assunto da pesquisa e, em uma quantidade menos expressiva aparecem as problematizações ao tema. Sobre a especificação de objetivo e metodologia, percebemos uma preocupação maior em indicá-los: em torno de 90% dos resumos mencionam em algum momento a metodologia aplicada e os objetivos a serem alcançados com a pesquisa. Em termos de indicação de resultados e referenciais teóricos utilizados, observamos que trinta e um trabalhos citam os autores utilizados ou o teor das discussões teóricas. Já sobre os resultados, notamos que sessenta e oito trabalhos os apontam para concluir o resumo.

Como observamos acima, a maioria dos resumos indica, de alguma maneira, o caminho metodológico desenvolvido na investigação. Contudo, observamos diferenças neste modo de mencionar. A tabela abaixo (Fig. 2), busca apontar estas diferentes formas identificadas nos resumos consultados.

Resumos de TCCs que apresentam informações sobre os métodos aplicados	Quantidade
Não mencionam	6
Apresentam apenas o(s) tipo(s) de método(s)	6
Apresentam apenas os instrumentos de coleta	15
Apresentam os dois	52
TOTAL	79

Figura 2: Tabela referente aos métodos aplicados mencionados ou não nos resumos de TCCS.

Assim, por esta tabela podemos observar que dos 79 (setenta e nove) resumos consultados, 6 (seis) não mencionam a(s) metodologia(s) utilizadas, 6 (seis) mencionam apenas o tipo de método aplicado, e como exemplos encontrados temos o apontamento das pesquisas como Estudo de caso ou então Autoetnografia. Do total, 15 (quinze) apresentam somente os instrumentos de coleta, indicando apenas procedimentos como entrevistas semi-estruturadas, questionários entre outros. Por outro lado, 52 (cinquenta e dois) resumos mencionam ambos: método e instrumentos o que, seguindo a linha de argumentação dos autores consultados, colabora determinantemente para que o resumo cumpra sua função em um trabalho acadêmico.

Um outro ponto que foi possível ser olhado com mais atenção nos resumos, até o momento, foi relativo à indicação de referências. Abaixo, apresentamos o panorama geral sobre este item (Fig. 3).

Das referências mencionadas nos resumos	Quantidade
Não apresentam autores	11
Apresentam autores	20
Total de resumos que mencionam referências	31

Figura 3: Tabela a respeito das referências mencionadas nos resumos.

Portanto, a tabela acima é sobre a exposição ou não e o modo de expor, nos resumos, as referências estudadas. Dos 31 (trinta e um) resumos que mencionam de alguma forma autores/as e/ou referências teóricas, 11 (onze) apresentam apenas as teorias e linhas de pensamento dos/as autores/as estudados/as, sem mencionar diretamente o nome dos/as autores/as. Por outro lado, 20 (vinte) resumos mencionam diretamente autores/as pesquisados/as. Os nomes mais citados são de autoras e reúnem as seguintes pesquisadoras: Isabel Marques, Márcia Strazzacappa, Carmen Anitta Hoffman e Mônica Dantas.

Analisando o conteúdo dos resumos compreendidos neste estudo, podemos perceber que há uma preocupação em apresentar prioritariamente, objetivos, metodologia e resultados. Com estes dados sistematizados, inferimos que há um déficit na construção destas redações, pois embora a maioria cumpra a função de apresentar o trabalho, de acordo com a bibliografia consultada, é possível notar a falta de pontos primordiais para uma escrita completa e concisa que favoreça uma compreensão geral do estudo. A exemplo disso podemos citar o número pouco expressivo de resumos que apresentam seu referencial teórico e sua temática. Contudo, interessa-nos destacar a ausência de indicação da problematização que impulsiona o processo de pesquisa. Na nossa compreensão, e referenciados pelos autores já citados, acessar a problematização faz muita falta ao leitor, visto que, em conjunto com os dados sobre objetivos e caminho metodológico da investigação consultada, é forma de apresentar o recorte específico do estudo, a partir da temática a qual foi abordada, facilitando mais ainda o exercício de identificar a relevância do trabalho para quem o consulta.

4. Considerações finais

Como já mencionado, a análise mais detalhada dos resumos está em construção para que dados mais aprofundados sejam apresentados em futuras publicações. Interessa-nos atentar para relações entre verbos apontados nos

objetivos e metodologias desenvolvidas, formas de apresentação do caminho metodológico e de resultados nos resumos, ou seja, se há ou não esta indicação consciente e objetiva no texto. Estas análises, acreditamos, vão embasar novas questões e provocar a continuidade de investigações na linha de metanálises das produções acadêmicas em Arte/Dança.

Eleonora Campos da Motta Santos
UFPEL

eleonoracamposdamottasantos2@gmail.com

Professora Adjunto IV do Centro de Artes/UFPEl, no Curso de Dança-Licenciatura.

Doutora pelo PPG em Artes Cênicas - UFBA. Mestre pelo PPG em Dança - UFBA.

Licenciada em Dança pela UFBA. Bacharel em Direito pela UFPEl.

Coordenadora do Projeto de Pesquisa Tendências epistemo-metodológicas da produção de conhecimento em Artes. Membro do grupo de pesquisa OMEGA/CNPq.

Grégory de Souza Pinheiro
UFPEL

gregorypinheiro2609@gmail.com

Graduando em Dança-Licenciatura, pela UFPEl desde 2015;

Bolsista: Programa PIBID, em 2015; Projeto de Pesquisa Relatos e Registros sobre a História da Dança em Pelotas, em 2017; e Programa de Monitoria da UFPEl, em

2020.1 e 2020.2. Participa, desde 2020, do projeto Tendências epistemo-

metodológicas da produção de conhecimento em Artes ligado ao grupo de pesquisa OMEGA.

Isabela Corradi Vianna Simões Gomes
UFPEL

corradi300@gmail.com

Graduanda em Dança-Licenciatura na UFPEl desde o ano de 2016.

Bolsista: Programa PIBID em 2017; Programa de Monitoria da UFPEl em 2020.1.

Tem interesse e práticas voltadas para a pesquisa científica da área das Artes Cênicas. Participa, desde 2020, do projeto Tendências epistemo-metodológicas da produção de conhecimento em Artes ligado ao grupo de pesquisa OMEGA.

Referências:

CASTRO, Aldemar Araújo. **Revisão sistemática e meta-análise**. 2001. Disponível em: <http://www.usinadepesquisa.com/metodologia/wp-content/uploads/2010/08/meta1.pdf>. Acesso em: 03 jul 2021.

MEIRINHOS, Manuel; OSÓRIO, António. O estudo de caso como estratégia de

investigação em educação. **IEDUSER: revista de educação**. v.2, n.2, p. 49-65, 2010. YIN, Robert K. **Estudo de caso: Planejamento e métodos**. 4. ed. Porto Alegre: Bookman, 2010.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos da Metodologia Científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003. 310 p.

- LOVATTO, Paulo Alberto. *et al.* Meta-análise em pesquisas científicas: enfoque em metodologias. **Revista Brasileira de Zootecnia**, [S.L.], v. 36, n. , p. 285-294, jul. 2007. FapUNIFESP (SciELO). Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/s1516-35982007001000026>. Acesso em 03 jul 2021.
- PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico**: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013. 277 p.
- GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008. 220 p.
- SILVA, Edna Lúcia da; MENEZES, Estera Muszkat. **Metodologia da Pesquisa e Elaboração de Dissertação**. 4. ed. Florianópolis: Atual, 2005.
- Regulamentação de TCCs. In: BRASIL, UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS. **CURSO DE DANÇA-LICENCIATURA PROJETO PEDAGÓGICO**. Pelotas, 2013. Apêndice II. Disponível em: <https://wp.ufpel.edu.br/danca/curso/projeto-pedagogico/>. Acesso em: 11 abr 2021.
- UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS. Vice-Reitoria. Coordenação de Bibliotecas. **Manual de normas UFPel para trabalhos acadêmicos**. Pelotas, 2019. Revisão técnica de Aline Herbstrith Batista, Dafne Silva de Freitas e Patrícia de Borba Pereira. Disponível em: <https://wp.ufpel.edu.br/sisbi/normas-da-ufpel-para-trabalhos-academicos/>. Acesso em: 11 abr 2021.

Relações pedagógicas em dança na Educação Infantil: diálogos no Estágio Docente – PPGDan

Emanuelle Dias Rocha (UFRJ)

Dança como Área de Conhecimento: Perspectivas Epistemológicas, Metodológicas e Curriculares

Resumo: A partir da disciplina de 'Estágio Docente II' do Programa de Pós-Graduação em Dança da Universidade Federal do Rio de Janeiro, cursada internamente em caráter online no ano de 2020 em 'Prática de Dança Educação A – Educação Infantil', ofertada na graduação em Licenciatura em Dança, diálogos se construíram em um vínculo entre orientadora, orientanda (eu) e os demais discentes da graduação. Estes diálogos que se formaram em uma primeira experiência nas aulas remotas da Universidade proporcionaram um foco nos debates acerca das aulas de dança online para crianças, na procura por tentar cada vez mais compreender esta nova demanda de ensino, as adaptações pedagógicas necessárias, a sala de aula e os corpos a que nós, educadores, estamos agora em um contato através das telas. Nesta escrita, evidenciamos a necessidade de entender que estes diálogos gerados dentro da Universidade sobre o espaço de ensino em que a dança é ofertada, é parte inerente do contínuo processo de formação do docente, proporciona a partilha de vivências e edifica conhecimento acerca desta área artística na educação infantil.

Palavras-chave: RELAÇÕES PEDAGÓGICAS. DANÇA. UNIVERSIDADE. EDUCAÇÃO INFANTIL. ESTÁGIO DOCENTE.

Abstract: From the discipline of 'Teacher Internship II' of the Postgraduate Program in Dance at the Federal University of Rio de Janeiro, coursed online in 2020 in 'Dance Practice Education A – Infant Education', offered in the undergraduate program of the Bachelor's Degree in Dance, dialogues were built in a bond between the advisor, the advised (myself) and other undergraduate students. These dialogues, which were formed on first experience in the university's remote classes, provided a focus on debates about online dance classes for children, in the search for increasingly trying to understand this new teaching demand, the necessary pedagogical adaptations, the classroom and the bodies to which we, educators, are now in contact through the screens. In this writing, we highlight the need to understand that these dialogues generated within the university about the teaching space in which dance is offered, is an inherent part of the ongoing process of teacher training, it provides the sharing of experiences and builds knowledge about this artistic area in early childhood education.

Keywords: PEDAGOGICAL RELATIONS. DANCE. UNIVERSITY. CHILDHOOD EDUCATION. TEACHER INTERSHIP.

1. Escola e Universidade

Entender que os conhecimentos construídos em diferentes ambientes de ensino podem se relacionar e fazer parte do processo de formação do educador é ter uma visão de conectividade entre os diversos terrenos educacionais. Estar inserido na Universidade como discente e, durante as aulas, ter um olhar aguçado voltado para as escolas de ensino básico –que é o nosso foco aqui- proporciona a reunião de múltiplos saberes vinculados ao processo educativo. E nessa relação se desenvolvem as práticas formativas do futuro docente.

Ter esses dois espaços em mente, Escola e Universidade, se torna essencial nesta escrita para compreendermos suas relações e como os diálogos gerados neles são essenciais para o processo de formação contínua do docente. Isto quer dizer que, seja durante a graduação ou já atuando dentro das escolas, o educador está em constante processo que o constituirá conhecido como ‘professor’. E,

Na atualidade, as exigências que recaem sobre o magistério são tantas que já se tornou corriqueiro pensar em professor como alguém que vive em um contínuo processo formativo. Há sempre algo a saber e a descobrir sobre a ação educativa, sobre o trabalho que realiza em sala de aula. (COUTINHO et al., 2014. p.766)

Sabemos que essa descoberta constante sobre a prática educativa está em foco entre os anos de 2020 e 2021, já que estamos vivenciando uma brusca intervenção do ensino online nas escolas. Por essa razão, há a necessidade de (re) pensarmos o espaço escolar, as ações pedagógicas e as relações discente-docente em nossos diálogos.

Esta escrita é parte inerente de um vínculo que se construiu entre orientadora, orientanda e os outros discentes que compunham a disciplina de ‘Prática de Dança Educação A – Educação Infantil’, ofertada na graduação em Licenciatura em Dança no ano de 2020, no 1º semestre de aulas online na Universidade. O ‘Estágio Docente II’, que eu cursei especificamente nesta disciplina da graduação, faz parte do quadro não-obrigatório de matérias do Programa de Pós-Graduação em Dança da UFRJ.

Estar inserida em uma disciplina que pela primeira vez ocorria no formato remoto dentro da Universidade, é participar da tentativa de dar continuidade ao ensino mesmo em um momento tão sombrio pelo qual estamos passando com a

circulação mundial do Coronavírus¹. Por essa razão, muito foi debatido acerca da volta às aulas, mesmo online, já que vivenciamos outras dificuldades, como principalmente, discentes que não tenham o acesso à internet para seguir com as atividades. Ao mesmo tempo, eu também estava inserida na docência em aulas de dança para educação infantil no formato online. Eu havia iniciado as aulas em abril de 2020 por uma solicitação de responsáveis que estavam à procura de aulas de dança, já que as escolas não as estavam oferecendo no momento. As minhas aulas têm o caráter extracurricular, já que trabalho em escolas de ensino básico com a dança fora da grade curricular e, que por uma demanda, se assumem principalmente com aulas de ballet. Então, estar inserida tanto na Universidade quanto nas minhas aulas, foi uma experiência de arriscar-se nessa grande necessidade de não extinguir com as atividades por um tempo que nós não saberíamos o quanto poderia durar.

É visível a dificuldade de adaptação não só dos educandos em estudar e acompanhar os conteúdos nesse formato, como dos educadores em conseguir entender como se relacionar com os discentes, transmitir com clareza os conteúdos e permitir a construção de conhecimento proporcionando uma parceria mútua entre indivíduos que estão em espaços diferentes, se conectando somente através de uma tela. Enxergamos essas relações de dificuldade em ambos os ambientes de ensino que destacamos aqui.

Nesta escrita, temos a Universidade e escolas de ensino básico que atuam com aulas de dança formais ou não-formais, como recorte para evidenciarmos a relação dialógica entre docência e os discentes que estão em processo de formação acadêmica e que futuramente poderão atuar nessas escolas. Os diálogos construídos durante a disciplina cursada com foco nas práticas pedagógicas nas escolas, não possuíam o caráter de instruir modelos, técnicas, formatos de ensinar e aprender dança, mas abrir caminhos para que o discente em formação possa compreender diversos meios possíveis para o seu trabalho, relacionar com os conteúdos trazidos na aula, acarretar questões, dúvidas e refletir

¹ O Coronavírus SARS-CoV-2 foi detectado no final do ano de 2019 como COVID-19 na China. É um vírus que causa uma grave infecção respiratória e se alastrou rapidamente pelo mundo, ocasionando a perda de milhares de vidas. A pandemia do Coronavírus foi decretada em março de 2020. Ainda no ano de 2021, durante a escrita deste artigo, no Brasil, lidamos com muitas mortes diárias e uma lenta vacinação da população.

sobre diferentes soluções referentes às dificuldades dos processos de ensino-aprendizagem.

Entendemos que podem ser infinitas as relações que se formam entre o ambiente Universitário e o espaço de aulas com crianças. Produzir diálogos que aprofundem os vínculos entre as instituições de ensino é essencial para repensarmos a cada dia mais em uma conexão necessária que penetre e construa ligaduras que estimulem a produção de conhecimento entre estes terrenos educacionais.

Esse processo de formação é destacado aqui, pois pensar nos laços entre Universidade e a prática de dança na educação infantil é o caminho dessa escrita. A partir de vivências construídas entre orientadora, orientanda e discentes da graduação em Dança ao longo da disciplina, o objetivo aqui é discutir e relacionar os diálogos gerados e pensados teoricamente nas aulas com foco na dança para crianças, já que entendemos a necessidade de valorizar nossas conversas, mas com um olhar atento para como os direcionamos nas nossas práticas, pois teoria e prática inexistem sem o outro e “A reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação Teoria / Prática.” (FREIRE, 1996, p.22). Para isso, nos empenhamos em entender principalmente como as conversas dentro do espaço universitário têm se dedicado a compreender as necessidades hoje do ensino de dança na escola básica.

Dentro da Universidade, o processo de formação do educador em dança possibilita ligações entre os próprios estudantes e professores, que juntos conversam e trocam saberes sobre as atividades com crianças. A partir de então, se inicia um conjunto de reflexões, inter-relações, diálogos e ideias, fazendo com que os discentes, inseridos na graduação (alguns que já atuam em escolas com aulas extracurriculares) ou pós-graduação (como no meu caso que já atuo), passem a refletir sobre o espaço de educação e a fazer conexões através de suas próprias práticas e das considerações feitas por meio dos diálogos gerados na sala da Universidade.

É possível que este discente não esteja aberto aos diálogos, não se deixando infiltrar nos vínculos que são gerados durante a aula. Este posicionamento pode dificultar o seu trabalho quando futuramente e realmente estiver nas aulas com crianças, pois acredito que as conversas fazem parte da contínua formação docente e constroem caminhos de escolhas, de meios, métodos, pontos de vista que o

educador se posiciona em sua prática. Além disso, a comunicação com outros colegas ou futuros colegas da profissão possibilita que nosso trabalho esteja em ligação e não seja de solidão, pois,

A profissão do professor não é um ato solitário; deverá ser um ato solidário, trabalho em equipe. O resto é obra do tempo de chão de escola, de estudo, de prudência, de cumprimento de preceitos legais, de fundamentação científica e pedagógica. (PACHECO, 2019, p.64)

Para conversar com as principais pontuações, trago autores essenciais que fazem importantes considerações para o desenvolvimento da escrita. Destaco aqui dois nomes fundamentais que atravessam o texto: para contextualizar e repensarmos sobre o termo *sala de aula*, Alcina Garrido. Sobre os pensamentos acerca das práticas pedagógicas, do vínculo que se faz na sala de aula entre docente e discente, tomo como apoio, o educador Paulo freire.

2. Reflexões pedagógicas

Hoje, refletir sobre os processos de ensino-aprendizagem em dança se torna fundamental para nos conectarmos com os atuais acontecimentos causados pela pandemia, em que é necessária uma transformação das práticas pedagógicas e um novo entendimento dos corpos infantis que encontram a sala de aula em suas casas, e que agora também “[...] esse ambiente precisa ser, portanto, um espaço que possibilite conhecimentos, explorações e vivências que agreguem boas experiências e que favoreçam o desenvolvimento.” (CAMÕES, 2013, p.270). Esse novo ambiente de aulas deve ser capaz de produzir sentido para essas crianças através das atividades remotas, possibilitando outras e novas sensações, percepções que se modificaram por conta do distanciamento e da falta da interação dos corpos no mesmo espaço concreto.

Um dos principais pontos discutidos nos diálogos durante a disciplina de ‘Prática de Dança Educação A – Educação Infantil’, foi a diferença entre aulas presenciais e online, fazendo surgir inúmeros pensamentos sobre a diversidade da atuação docente nesse ensino que tem nosso foco atualmente. Nos colocamos com as seguintes perguntas: Como chamar a atenção dos discentes através das telas? Quais recursos disponíveis para as aulas online? Como entendemos a aula através das telas?

Há uma brecha pedagógica que atribui diferenças nos ensinamentos presenciais e remotos. Vê-se aqui a necessidade de que os educadores em dança compreendam seus posicionamentos em cada circunstância, pois se não nos atentarmos de que há diferença no modo de agir pedagogicamente, podemos ter grandes dificuldades para realizar o trabalho, o que pode prejudicar os discentes, a nossa relação com eles e a própria demanda de trabalho.

No ensino presencial, com as crianças, temos a relação direta com os corpos em um mesmo espaço físico, o que facilita corrigir movimentos, propor atividades em duplas e grupos que mantenham contatos corporais e utilizar objetos que auxiliem no alcance de objetivos. Já nas aulas online, temos o distanciamento dos corpos, o que dificulta as práticas em conjunto, a atenção dos educandos na aula e o uso de certos recursos, pois se propomos o uso de uma bola em aula, por exemplo, devemos levar em consideração se todos os discentes possuem desse objeto em suas casas para podermos utilizar. Se não podemos ter essa interação direta com os corpos no mesmo espaço concreto, temos que pensar no uso de outros materiais como influência em nossas aulas, não como forma de substituir a interatividade humana presencial, que é de suma importância e nos mostra que é através dela que “[...] as crianças aprendem, se formam e transformam; são sujeitos ativos, participam e intervêm na realidade; suas ações são maneiras de reelaborar e recriar o mundo. ” (NUNES e KRAMER, 2013, p.34). Então nos vem sempre a questão de como pensar em maneiras de não perder a interação humana por meio das telas.

Por isso, digo que quando nos deslocamos para esse ensino online, tivemos a necessidade de renovar nossas práticas pedagógicas para se adaptar às demandas que crescem. Refletir sobre os caminhos que se fecham e se abrem, sobre as atividades e uma sala que ganha um novo formato é essencial para compreendermos como a educação se manifesta atualmente e quais são as suas necessidades, principalmente a necessidade de nós, educadores, nos renovarmos e nos envolvermos com as portas que se acendem mesmo apesar das dificuldades, não podemos parar.

Acredito que temos aprendido muito durante a pandemia. Os saberes que se fazem nesse confinamento através das novas brincadeiras criadas, as descobertas e as experiências dentro de casa são importantíssimos para serem evidenciados, e também, são um meio relevante para que o educador possa

explorar essas novidades que surgem. O discente é um ser ativo na construção de seu conhecimento. Com a mediação do educador esse conhecimento se expande, principalmente se soubermos utilizar das ferramentas que o próprio educando nos oferece. Então,

A visão de que tanto o aluno quanto o professor são importantes para haver ensino, contribui de forma significativa para a interação desses participantes. A presença de ambos é crucial para um modelo de sala de aula cuja contribuição é importante. Afinal, segundo Freire: “não há docência sem discência”. (GARRIDO, 2006, p. 21-22).

Nas aulas online, podemos utilizar desse atual momento, em que há a necessidade de se inovar, e trabalhar em conjunto com aquilo que a criança já nos oferece, fazendo conexões entre o seu dia a dia, utilizar de jogos realizados por ela no decorrer desse tempo ou até mesmo de objetos dispostos na casa e que ela tem se interessado. Não digo inovar no sentido de estarmos utilizando de tecnologia, inovar na educação vai muito além de aproveitar de aparelhos eletrônicos,

[...] será um processo transformador que promova ruptura paradigmática, mesmo que parcial, com impacto positivo na qualidade das aprendizagens e no desenvolvimento harmônico do ser humano. Consiste em superar aquilo que se manifesta inadequado, obsoleto. Significa trazer à realidade educativa algo efetivamente novo, ao invés de não modificar que seja considerado essencial. Pressupõe não a mera adoção de novidades, inclusive as tecnológicas, mas mudança na forma de entender o conhecimento. (PACHECO, 2019, p.50)

Agora, vemos a necessidade de acompanharmos e estudarmos melhor as atividades remotas. Compreendermos como a mudança acarreta nossos processos pedagógicos e nos impulsiona a inovar na prática educativa. Eu mesma, não me lembro de pesquisar ou até mesmo conversar sobre as possibilidades de um ensino nesse formato durante a graduação. Apesar do processo de formação do docente não possuir um olhar mais focado para as aulas online, há o dever principalmente agora, de nos adaptarmos a uma nova era da educação. A formação de uma nova sala de aula, essa outra sala: a casa dos educandos, que se formou em grande escala durante a pandemia, evidencia que existe a obrigação de desenvolvermos maiores conhecimentos sobre as práticas remotas e entendermos as relações humanas que se formam ou não nela, pois “[...] ela é o ambiente natural em que o verdadeiro discurso entre professor e aluno acontece.” (GARRIDO, 2006, p.23). E para deixarmos que esse discurso ocorra, é necessário compreendermos este

espaço e como é possível de se construir vínculos dentro dele, de modo a proporcionar relações de saberes.

A casa dos discentes e docentes, que se tornou a sala de aula, é um espaço pessoal. Cada indivíduo lida com a sua casa de uma maneira, com as suas particularidades no modo de agir dentro desse ambiente e de se relacionar com as outras pessoas com quem convive ali. E quando estamos na aula todos infiltrados dentro das casas de cada um através das telas, essa se torna uma certa invasão à privacidade alheia. Por conta disso, e de até mesmo por certa vergonha, uma preservação do espaço pessoal, alguns educandos escolhem permanecer com as câmeras desligadas. Mas, como pode o educador lidar com esta situação durante a aula de dança?

Entende-se que o primeiro ponto é o respeito. Diferentemente do espaço concreto da escola, em que estamos compartilhando todos o mesmo ambiente, nas aulas online existem outros vínculos a serem levados em consideração. Há discentes que não estão à vontade com a aparência de suas casas ou que se incomodam com os familiares rodeando o mesmo espaço que eles e aparecendo para o resto da turma. Então, acontece que o primeiro ponto nas aulas seria deixar o indivíduo confortável e ir aos poucos, através de diálogos, procurar entender por quais motivos a câmera não está sendo aberta. Para, a partir desse momento, fornecermos condições solidárias para fortalecer o desejo desse educando em compartilhar sua imagem com os outros, entendendo que “O respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros.” (FREIRE, 1996, p. 59)

É na busca por compreender os sentimentos e emoções do discente que podemos encontrar respostas. Uma das questões que trago é a necessidade de que esse ser se sinta pertencente ao seu espaço de casa, que tenha autonomia nas suas atividades cotidianas, liberdade para se locomover e conversar com as outras pessoas que pertencem a esse ambiente. Se o lar não está de acordo com esses aspectos para que a criança se sinta pertencente, dificilmente a sala de aula também estará, já que agora é a própria casa e, nesse espaço, não há abertura para que esse ser seja parte integral. Será ainda mais difícil para o docente reverter a situação e fazer com que esse indivíduo se sinta componente indispensável para a aula.

É clara a dificuldade no trabalho em que as câmeras não estejam ligadas. Esse ponto pode atrapalhar as atividades e complicar os processos de ensino-aprendizagem, principalmente porque ao lidarmos com corpos infantis existe a necessidade em dobro de tomarmos cuidado com o que está sendo realizado por eles de acordo com nossas propostas. Infelizmente, ainda não temos uma solução para o trabalho com as câmeras fechadas, mas é fato o nosso cuidado enquanto docente em não tornar uma obrigação para o discente o compartilhamento de seu lar, mas dialogar sobre a importância em mantermos o contato de nossa imagem para que possamos todos tornar cada momento da aula divertido e possibilitar uma troca de conhecimento não só através da fala e escuta, mas da visão de nossos corpos trabalhando em conjunto.

É nessa união, na troca de saberes, nos diálogos que se constroem, que passamos aqui a enxergar como o espaço da aula se constitui na união de diversos agentes, e não necessariamente de um ambiente com um formato e objetos que já estamos tão acostumados. Compreender o conceito de sala de aula aqui, se torna fundamental para ultrapassarmos a ideia que temos de um espaço normalmente de quatro paredes, carteiras enfileiradas e quadro e, quando se fala de sala de aula de dança, com espelho e barra, dependendo da escola. A importância nessa compreensão é de refletir muito mais sobre um ambiente que abrange as relações educacionais, do que em si em um espaço concreto.

Por muito tempo nos dirigimos aos discentes todos inseridos no mesmo prédio e nos dividimos em turmas, cada uma com a sua sala de aula específica, compartilhando um único ambiente, por vezes, durante todo o ano letivo. Agora, as relações se transformam e não temos um único espaço compartilhado, mas vários, o que faz com que “A ideia de sala de aula deve transcender o espaço físico, que obviamente tem sua relevância também, e abarcar a importância das relações humanas que acontecem nesse âmbito.” (GARRIDO, 2006, p.21). Com isso, podemos dizer que a sala pode se fazer na diversidade de espaços, seja em um gramado, em um museu, dentro de casa, através das telas, e que se constitui principalmente pelas conexões geradas, pelas interações, os conhecimentos compartilhados, a variedade de saberes.

É através desses vínculos construídos nas relações humanas que compreendemos a importância de um espaço -principalmente agora por meio das telas- que seja mais de partilha do que baseado somente na transferência de

conhecimento. Que seja muito mais edificando juntos os nossos saberes e abrindo caminhos possíveis para refletirmos e trazermos nossas experiências para a prática, no entendimento de que “[...] ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou sua construção.” (FREIRE, 1996, p.47). E isto, eu falo tanto na Universidade, quanto na aula com crianças. Se, dentro da Universidade não formos capazes de ouvir uns aos outros e compreender que em conjunto construímos conhecimento, será ainda mais difícil entendermos na prática com crianças a capacidade delas em também produzir conhecimento, perceber que os saberes de cada um podem se relacionar com os conteúdos e de nos colocarmos como mediadores do trabalho, entendendo que “aprendemos uns com os outros, mediatizados pelo mundo, que a aprendizagem não está centrada no professor nem no aluno, que aprendemos na intersubjetividade.” (PACHECO, 2019, p. 39)

Também, quero trazer aqui a palavra Autonomia, muito destacada por Paulo Freire, para retornarmos a um assunto de extrema relevância no campo educacional. O processo de ensino-aprendizagem é complexo e exigente, requer das duas partes: docente e discente. Por essa razão, e como já pontuado, é possível entender que ambos os indivíduos podem estar envolvidos com a construção de conhecimento. É importante analisar a necessidade de abertura do educando, mas também que o educador permita brechas em seu trabalho que consista em uma relação mútua de produção de saberes, que implica ao professor “[...] o respeito e o estímulo à capacidade criadora do educando. Implica o compromisso da educadora com a consciência crítica do educando [...]” (FREIRE, 1996, p.29). Para isso, é necessário que a criança faça parte das atividades não só como receptor, mas como agente e tenha autonomia para experimentar, criar, descobrir, relacionar, duvidar, sentir. Pode ser uma tarefa difícil possibilitar essa abertura, mas se já na infância não é exercitado o próprio processo de autonomia, vamos aos poucos extraindo a liberdade individual de produção de cada indivíduo.

No decorrer da pandemia, conseguimos observar ainda mais o cotidiano das crianças dentro de casa. É relevante se atentar se a prática da autonomia também ocorre nesse espaço com os familiares. Como já dito anteriormente, se uma criança não exercita essa prática em seu lar, seja por uma falta de atenção ou um cuidado extremo dos familiares em não permitir a capacidade de independência, vemos uma maior dificuldade desse indivíduo em praticar o mesmo em sala de aula,

muitas vezes, não se sentindo competente o suficiente em suas ações. Por isso, a prática pedagógica exige atenção à criança não só dentro do espaço escolar, mas fora dele também. Da mesma maneira, a necessidade de que acreditemos na potencialidade daquela criança em ir aos poucos conquistando a sua autonomia com a mediação do profissional educador.

Durante as aulas online, ou até mesmo presencial, há uma certa dificuldade em estabelecer esse processo autônomo por conta da distância com os alunos, isto porque, “Na origem da educação das crianças pequenas, a constituição social das rotinas teve como base a dominação do adulto e a normatização de hábitos e atitudes por meio do controle do tempo e espaço.” (TIRIBA, et. al., 2013, p.289). Então, por uma questão histórica, mas também enxergando a criança como um indivíduo frágil, seria muito mais fácil nos relacionarmos com esses seres exercendo autoridade e influência dominadora sobre as práticas propostas, diminuindo a independência.

Propor atividades e permitir que realizem sozinhos ou que tenham liberdade para se movimentar com a supervisão distante do docente, pode provocar receio nesse educador. Mas, pode-se enxergar que no decorrer das aulas a criança consegue, se for bem direcionada, alcançar os objetivos das propostas e, se tiver obstáculos na realização por ter a necessidade de depender de alguém, este se torna um primeiro passo para sua independência, em que ela poderá experimentar e aos poucos ir desfrutando dessa autonomia.

É claro que há facilidade quando se tem um responsável na casa supervisionando, já que se o educador está do outro lado da tela, a criança pode se machucar ou se dirigir a outras questões na casa que a chamem mais atenção, porém não podemos contar sempre de que haverá alguém para nos ajudar. E falando em responsável, a família é base fundamental para auxiliar nesse processo, mas sempre deixando claro que há uma diferença entre a ajuda do familiar e a ação do educador. Com a distância do docente, existem desafios de aprendizagem que com o apoio de uma pessoa próxima podem ser enfrentados com atenção, paciência e persistência diária no trabalho da educação. Essa é uma parceria entre família e escola que é necessária tanto no ensino presencial como no online e que torna ainda mais forte o processo educacional.

E, voltando na relação de interesse que o educando pode despertar em outras coisas de seu lar durante a aula, podemos novamente voltar a um assunto

pontuado anteriormente: o respeito. Em sua residência, cada criança se manifesta e se relaciona com inúmeras outras práticas que envolvem aquela moradia: som da televisão, da panela de pressão, um responsável que está trabalhando e falando mais alto, outra criança que está chorando, pessoas passando pelo espaço em que a aula está ocorrendo. Estes são só alguns dos atravessamentos que podem acontecer. São inúmeras as situações que tem a possibilidade de ocorrer e atrapalhar a aula.

É necessário respeitar que esse espaço, além de agora ser a sala de aula, é também a casa desses familiares, que já estão transformando muito seu cotidiano para se adaptar às questões pandêmicas. Então, nós educadores, precisamos entender e respeitar essa privacidade de um lar que comporta relações normais do dia-a-dia de qualquer outro lar e que envolve outros indivíduos, mas também, ser respeitoso e consciente na hora de intervir e conversar com a família sobre a necessidade de uma maior atenção e cuidado ao horário das aulas, para que juntos possamos tomar soluções cabíveis para diminuir confusões nesse momento. Então, voltamos a duas questões dispostas acima: o auxílio dos familiares como maneira de somar ao trabalho, e a possível utilização dessas ‘coisas’ na casa que chamam atenção da criança, trazendo-as para a aula, conciliando com as atividades e fazendo uma conexão entre a parte pedagógica e aquilo que interessa à criança em seu lar.

As pontuações que trago aqui fazem parte dos diálogos que se formaram durante o ‘Estágio Docente II’, mas também, as minhas falas se reintegram à minha experiência como professora trabalhando com aulas online. Por atuar em escolas particulares da cidade do Rio de Janeiro, durante a pandemia meu trabalho tem se voltado para as telas, agindo tanto com crianças que já tinham aulas comigo nas escolas, mas também educandos novos. Apesar de já estar no ramo da dança voltada para educação infantil há algum tempo, esta é a primeira vez que me dirijo para o ensino remoto, isso quer dizer que todas as estratégias, possibilidades e recursos possíveis de se utilizar, também se tornam uma novidade para mim, sendo necessária uma inovação do meu próprio processo pedagógico.

Dessa maneira, os diálogos do Estágio não se direcionavam para respostas, e sim, meios possíveis da integração docente-discente nesse formato de ensino. Por mais que eu estivesse ali abrindo olhares sobre o trabalho com dança para a faixa de idade proposta, tudo era novo para todos: eu, a própria Isabela

(orientadora) e os outros discentes (lembrando que alguns ali nunca trabalharam com educação infantil). Então, é na descoberta coletiva que as nossas conversas se dirigiam para as práticas com crianças, no entendimento de “[...] que a sala de aula não seria somente um lugar cerceado onde o conhecimento é repassado, mas sim um lugar de transição, de complementação e de troca entre os participantes desse contexto social. ” (GARRIDO, 2006, p.20). Eu mesma pude ter um outro olhar sobre a sala de aula a partir desses diálogos, bem como, passei a ser mais criativa nos recursos de objetos que podem ser utilizados nas aulas com os corpos distantes de mim.

Ainda que o processo de aulas online não dure por mais muito tempo, há a necessidade de continuarmos a pensar nesse outro caminho e de como ele é possível para os processos educativos, mas levando em conta de que não o torna uma substituição do ensino presencial.

A disciplina de ‘Estágio Docente II’ se solidificou como forte produtora de diálogos, tanto para nós, orientadora e orientanda, como para os alunos da graduação que estavam conosco. A atual pandemia desencadeia cotidianamente uma maior discussão sobre os processos de ensino-aprendizagem na educação infantil através de aulas online, e também, como nós, estudantes universitários, temos nosso processo de formação transformado.

Apesar de tentarmos lidar cada vez mais com as atuais mudanças necessárias nos processos pedagógicos para as aulas de dança, a disciplina cursada foi importante para entendermos que a sala de aula é mutável, mas que não descarta a relevância de estarmos todos em um mesmo espaço, com outros corpos próximos presencialmente, trocando experiências e permitindo novas vivências. A convivência de grupos em um mesmo ambiente tem sua importância, “Tendo em vista que é na interação com o outro que os afetos e os conhecimentos se constroem, também é aí que se dão as aprendizagens sobre trabalhar com crianças e sobre relacionar-se produtiva e democraticamente. ” (TIRIBA, 2013, p. 286).

Autora: Emanuelle Dias Rocha
UFRJ
emanuelydr@hotmail.com

Bacharela e Licenciada em dança (UFRJ). Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Dança (PPGDan-UFRJ). Professora de dança com foco na educação infantil.

Orientadora: Isabela Maria Azevedo Gama Buarque
UFRJ

isambuarque@gmail.com

Professora adjunta nos cursos de Dança da UFRJ. Professora no Programa de Pós-Graduação em Dança da UFRJ. Doutora em Memória Social-UNIRIO. Mestre em História Comparada-UFRJ. Graduada em Bacharelado em Dança-UFRJ.

Referências

CAMÕES, Maria; TOLEDO, Leonor; RONCARATI, Mariana. Infâncias, tempos e espaços: tecendo ideias. In: KRAMER, Sônia; NUNES, Maria; CARVALHO, Maria. C. (Org.). **Educação Infantil: formação e responsabilidade**. Campinas: Papirus, 2013.

COUTINHO, Renato; FOLMER, Vanderlei; PUNTEL, Robson. Aproximando universidade e escola por meio do uso da produção acadêmica na sala de aula. **Ciência e Educação**, Bauru, v. 20, n. 3, p. 765-783, 2014.

FREIRE, PAULO. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 39ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GARRIDO, Alcina Maria Pereira de Carvalho. **Errar é humano!:** a vivência de erros e seus efeitos na produção oral sob a perspectiva do aluno de inglês como língua estrangeira. 172f. Pontifícia Universidade Católica. Rio de Janeiro: PUC, Departamento de Letras, 2006.

NUNES, Maria; KRAMER, Sonia. Educação Infantil e expansão da escolaridade obrigatória: questões para a política, a formação e a pesquisa. In: KRAMER, Sônia; NUNES, Maria; CARVALHO, Maria. C. (Org.). **Educação Infantil: formação e responsabilidade**. Campinas: Papirus, 2013.

PACHECO, José. **Inovar é assumir um compromisso ético com a educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2019.

TIRIBA, Léa; BARBOSA, Silvia; SANTOS, Núbia. O cotidiano da educação infantil: buscando interações de qualidade. In: KRAMER, Sônia; NUNES, Maria; CARVALHO, Maria. C. (Org.). **Educação Infantil: formação e responsabilidade**. Campinas: Papirus, 2013.

O histórico do ensino de arte no Brasil e a inserção da dança na escola

Everton Santos Paixão (UFBA)
Joelson Alves Onofre (UESC)

Dança como área de conhecimento: perspectivas epistemológicas, metodológicas e curriculares.

Resumo: Busca-se com esse trabalho fazer uma discussão sobre a implementação da arte no currículo compreendendo suas reverberações para o ensino de dança na escola. Assim, apresenta uma breve trajetória do contexto histórico, político e legislativo estabelecido no Brasil entre as décadas de 1971 e 1996, no ensino de arte, propondo, dessa forma, analisar algumas questões relacionadas ao contexto geral da arte e, de modo específico, da dança, para compreender atualmente o seu espaço na educação básica. Essa pesquisa configura-se enquanto um estudo exploratório bibliográfico cujas reflexões são norteadas em diálogo com publicações de autores/as no que tange a temática, podendo ser citados/as entre as principais referências Marques (2007, 2012), Vedovatto (2010), Cazé (2014), Strazzacappa e Morandi (2006) e Fernandes (2010). Em consulta com o referencial teórico consultado pudemos ter uma dimensão de como se encontra o panorama nacional de ensino da arte e, de forma específica, constatando a pouca participação da dança ao longo do histórico educacional brasileiro. Diante desse cenário, questiona-se: a dança está presente na escola conforme preconiza a LDB de 96? Qual a necessidade de se formar profissionais nessa área se, na maioria das vezes, se percebe que a dança está fora do currículo? Considerando o tempo-espaço que foi desenvolvida, essa pesquisa abre discussões em direção a esse cenário, abrindo margem para que outros estudos sejam desenvolvidos posteriormente.

Palavras-chave: LEGISLAÇÃO. ENSINO DE ARTE. POLÍTICAS PÚBLICAS. INSERÇÃO. DANÇA NA ESCOLA.

Abstract: This work seeks to make a discussion on the implementation of art in the curriculum understanding its reverberations for school dance teaching. Thus, it presents a brief trajectory of the historical, political and legislative context established in Brazil between 1971 and 1996, in art teaching, thus proposing to analyze some issues related to the general context of art and, specifically, dance to understand today its space in basic education. In consultation with the theoretical referential consulted we could have a dimension of how the national panorama of art teaching and, in a specific way, noting of the little participation of the throughout the Brazilian educational history. Faced with this scenario, it is questioned: the dance is present in school as recommended by LDB 96? What is the need to train professionals in this area if, most of the time, do you realize that dancing is off the curriculum? Considering the time-space that has been developed, this research opens discussions towards this scenario, opening up scope for further studies to be developed later.

Keywords: LEGISLATION. ART TEACHING. PUBLIC POLICY. INSERTION. DANCE IN SCHOOL.

1. Alguns apontamentos: desvelando o objeto

Pretendemos, neste artigo, compreender a trajetória das políticas públicas concernentes ao ensino da dança, em seu processo de escolarização, bem como a sua implantação na educação básica. Ao analisar as legislações do ensino da arte no Brasil, busco verificar se o ensino da dança realmente configura-se como um campo de atuação efetivo para os professores com formação na área. Procuro entender, ainda, quais as discrepâncias e divergências que giram em torno do percurso das seguintes Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDBs): 5.692/71 e 9.394/96 (esta última preconiza a obrigatoriedade dos conteúdos de Arte como disciplina na educação básica).

O assunto abordado nesse texto centra-se na trajetória das políticas públicas do ensino da dança. Justamente por isso é importante delimitar o foco de estudo: 1971 e 1996. O recorte por essas décadas não é à toa, já que o ano 1971 possibilitou que a Arte fosse considerada atividade curricular, dentro de um ensino polivalente – o professor tinha de entender de todas as linguagens artísticas, entre elas, a dança. No entanto, a autonomia dessa linguagem como área específica no currículo escolar só ocorreu com a sanção da lei de 1996, quando a Arte passou a ser disciplina obrigatória e os professores deveriam ser especialistas em uma das linguagens. Nosso intuito, com essas discussões, não é estabelecer um panorama histórico do ensino da arte no Brasil, visto que muitas publicações a este respeito já foram feitas, sobretudo por Ana Mae Barbosa (1984, 2003, 2005 e 2008). O objetivo em questão é entender e discutir os trajetos e as reformulações das últimas duas LDBs, em articulação com o referido contexto histórico nacional, para compreender o processo de marginalização pelo qual passa a dança na escola.

As discussões em torno da dança na educação comportam um campo de estudo bastante recente na contemporaneidade. Nas últimas décadas, por exemplo, é notável um avanço em pesquisas, estudos e publicações acadêmicas a esse respeito. Acredito que essa conquista se deu em função do aumento dos cursos de licenciatura em Dança, que já é uma realidade no país, sendo uma possibilidade de atuação profissional para quem realmente tem interesse em exercer a

docência/artística na educação básica. Entidades públicas, privadas, associação de arte-educadores, universidades têm se concentrado em debater, questionar, refletir a importância dessa linguagem para o contexto escolar em eventos como congressos científicos, seminários e simpósios.

Dentre inúmeras publicações e escritos a esse respeito, temos aqui no Brasil, como principais referências, as autoras Márcia Strazzacappa (2004, 2006, 2012) e Isabel Marques (2007,2012). Em seus livros e artigos, tanto uma como outra defendem a ideia de que a dança precisa estar inserida no currículo da educação básica, não com a pretensão de formar artistas, mas como possibilidade de garantir aos sujeitos acesso a seus conteúdos, assim como ocorre com as demais disciplinas, em uma perspectiva crítica de ensino que colabore com construção pessoal, social, cultural e subjetiva dos indivíduos.

Strazzacappa (2004) diz que o processo de escolarização da arte é recente e que “foi a partir da recomendação da Unesco (1957) que as nações do Ocidente passaram a preocupar-se com a inclusão da arte no currículo” (SANTANA, 2000, p. 215 apud STRAZZACAPPA, 2004, p. 176).

2. A dança entra na escola

A introdução legal do ensino da dança na educação brasileira ocorreu oficialmente com a promulgação da LDB 5.692/71, quando a área de Artes Cênicas (teatro e dança) passou a ser atividade curricular, junto com outras linguagens artísticas (artes plásticas e música), sob a denominação de Educação Artística. É importante ressaltar que a música e as artes plásticas, ao longo da história da escolarização brasileira, já haviam estado na educação formal. Ana Flávia Cazé (2014) diz que, pelos relatos históricos, é possível, então, perceber uma hierarquização entre as artes nas escolas.

O artigo 7º da LDB/71 assegura que: “será obrigatória a inclusão de Educação Moral e Cívica, Educação Física, Educação Artística e Programa de Saúde nos currículos plenos dos estabelecimentos de 1º e 2º graus” (BRASIL, 1971, sn).

A lei previa que professores destinados às séries finais do primeiro grau e os de segundo grau deveriam ter licenciaturas, respectivamente: curta e plena. As licenciaturas plenas eram ofertadas por habilitações específicas (disciplinas),

enquanto as curtas eram por área de conhecimento, que estavam assim divididas: Estudos Sociais, Ciências, Educação Artística, Comunicação e Expressão, Educação Física (VEDOVATO, 2010).

Os cursos superiores de Educação Artística tinham por finalidade capacitar tanto professores(as) de Arte como pessoas leigas para que fossem habilitadas a lecionar as já citadas linguagens artísticas. Como em dois anos o estudante se graduava professor de Educação Artística, ficando a especialização em uma linguagem específica para a licenciatura plena, Arão Paranaguá Santana (apud STRAZZACAPPA, 2004) diz que o ensino de outras modalidades artísticas – como o de Dança, cujo curso de formação de professores tinha sido regulamentado através da resolução s/n de 19/08/71 – “ficou à mercê das orientações dos conselhos estaduais, uma vez que o CFE nunca se pronunciou sobre isso” (SANTANA, 2000, p. 85 apud STRAZZACAPPA, 2004, p. 179).

À primeira vista podemos perceber que a lei de 1971 apontou para um maior reconhecimento da Arte à medida que institucionalizou os seus conteúdos como atividades na escola. Porém, na prática, os seus preceitos disfarçavam os seus reais objetivos, uma vez que essa lei norteava procedimentos de ordem tecnicista que conduziam o ensino da Arte a um fim apenas utilitário, cujo intuito consistia desenvolver habilidades manuais dos sujeitos em função das exigências do mercado de trabalho industrial, não à toa que o desenho era uma prática bastante utilizada como essa finalidade (BARBOSA, 2008b).

Afora isso, a polivalência, para diversos teóricos (VEDOVATTO, 2010; BARBOSA, 2008b; CHAVES, 2002), acabou por prejudicar o ensino de Arte e, neste sentido, também o da Dança:

Isso se deu pela concepção pedagógica equivocada- a de fusão polivalente das linguagens artísticas, “conceito” que tentava abrigar um ensino pretensamente “interdisciplinar” das artes cênicas, plásticas, música e desenho, ministrado por um mesmo professor, da 1ª a 8ª série do 1º grau-, quer pela inadequação física das escolas ou então pela necessidade que se impôs quanto a improvisação de professores, provenientes das demais disciplinas, para preencher as lacunas criadas pela nova atividade escolar, já que não havia professor qualificado para tal. Formou-se, assim, uma verdadeira confusão que passava pela questão da competência profissional, do enfoque teórico-metodológico, das técnicas e materiais didáticos, como pelo próprio preconceito dos professores das outras disciplinas quanto à incompreensão da arte como forma de conhecimento, o que infelizmente dura até hoje. (BARBOSA, 2005, p. 81) (grifo da autora).

Para Kelly Fernandes (2011) isto tudo contribuiu, inclusive, para a não valorização da dança na escola, como linguagem da Arte. Enquanto Vedovatto (2010) acredita que ser atividade e não disciplina, ajudou a empobrecer a Arte na educação.

Se, por um lado, essa lei trouxe equívocos; por outro, foi capaz de criar um cenário favorável à expansão de cursos superiores na área de Arte, nas diversas linguagens artísticas. Nessas circunstâncias, Santana (2008, p. 87 apud STRAZZACAPPA, 2004) esclarece que:

O advento da licenciatura em educação artística provocou o surgimento de problemas de grande porte antes inexistentes, por outro lado, contribuiu para a expansão do ensino superior de diversas linguagens artísticas face à obrigatoriedade expressa pela lei 5692/71, fato que pode ser demonstrado através de números: no início dos anos 70 existiam cerca de 30 cursos de licenciatura em todas as áreas, ao passo que hoje encontram-se em funcionamento mais de duas centenas, sendo 98 de licenciatura em educação artística e 29 na área de artes cênicas- entre licenciaturas e bacharelados.

Diante deste cenário, em 1977, o Ministério da Educação e Cultura (MEC¹) criou o Programa de Desenvolvimento Integrado de Arte-Educação (Prodiarte). A ideia era integrar a cultura da comunidade com a escola, mediante o estabelecimento de convênios com órgãos estaduais e universidades e, com isso, cumprir a LDB, no que concerne ao ensino da Educação Artística. Em 1979, havia 17 unidades da federação executando as ações desse programa.

No entanto, ao final daquela década, existia uma insatisfação em relação às práticas artísticas nas escolas e uma rejeição à polivalência, que impulsionaram novos debates em relação à inclusão da arte na educação (CHAVES, 2002). Nesse contexto, na década de 1980, as associações de arte-educadores juntamente com outras associações de cunho público e privado exerceram diversas pressões sobre o Estado, por meio de protestos e reivindicações, a fim de que as políticas públicas do ensino da Arte passassem a ser mais eficazes no que diz respeito às melhorias e valorização no âmbito da docência. Carla Morandi (STRAZZACAPPA; MORANDI, 2006, p. 83), discorre sobre o tema:

A década de 80 foi marcada por um movimento de organização dos professores de arte, tanto da educação formal como da não formal, com a finalidade de conscientizar e integrar os profissionais. Essa mobilização possibilitou a ampliação das discussões sobre o compromisso, valorização, a formação e aprimoramento do professor, assim com análise dos

¹ Em 1985 o MEC foi desmembrado e criado o Ministério da Cultura.

conteúdos e concepções de ensino de arte, que foram difundidos por meio de encontros e eventos promovidos por universidades, associações de arte-educadores, entidades públicas e particulares.

Com esse mesmo intuito, em 1980, foi realizada a Semana de Arte e Ensino, no campus da Universidade de São Paulo (USP), que reuniu de 3.000 arte/educadores, tendo como resultado a criação do Núcleo Pró-Associação de Arte-Educadores de São Paulo - a efetivação dessa associação deu-se em 1982. No ano seguinte, em Salvador, ocorreu o I Congresso Nacional de Arte-Educação, quando foi criada a Associação Nordestina de Arte-Educadores (Anarte). Em seguida surgiram a Associação Gaúcha de Arte Educadores (Agars) em 1984, e a Associação de Arte Educadores do Distrito Federal (AsAE-DF) em 1986. (DIAS, 2010).

Ocorrendo em nível nacional, esses eventos e a criação das associações compuseram um ponto de articulação e referência de discussões e ampliação de debates para as políticas de arte/educação, antes restritos apenas aos conselhos estaduais, secretarias de educação, etc. Foi justamente nessa década que muitos documentos e manifestos foram elaborados pelos arte/educadores, sendo encaminhados ao governo federal, dentre esses estão:

O Manifesto Diamantina (1986), a Carta de São João del Rei (1986), a Carta Protesto de Brasília (1986), a Carta ao Ministro da Educação (1987), Documento da Comissão Pró-Federação de Arte-Educadores do Brasil à Subcomissão da Educação, Cultura e Esportes (1987) e, também, o Documento de Educadores e de Parlamentares de Brasília (1987), o Manifesto Alerta AMARTE (1987), Aesp-Alerta Educação Artística (1987) (DIAS, 2010, p. 134).

Em 1987 foi criada a Federação dos Arte Educadores do Brasil (Faeb), proposta um ano antes, em Salvador, durante o II Simpósio Internacional de História da Arte-Educação. No ano seguinte foi realizado o I Congresso da Faeb, onde foram discutidos o Parecer n. 785/1986 e a Resolução n. 6/1986, ambas do Conselho Federal de Educação (CFE). Ao final do encontro, os arte-educadores produziram um documento em que defendiam a obrigatoriedade do ensino de Artes Visuais, das Artes Cênicas e da Música, que compreendesse desde a pré-escola até o então segundo grau². Foi proposta também a inserção das Artes nos cursos de Magistério e Curso Normal³, uma vez que, com a promulgação da Constituição Federal,

²Atualmente o ensino secundário chama-se Ensino Médio.

³O Curso Normal foi criado na época do Império, para preparar pessoas para o exercício do magistério no ensino primário – atual Fundamental I. Posteriormente, a partir da LDB/71, houve uma

naquele mesmo ano, começava-se a discutir uma nova LDB. O documento versou sobre reflexões a respeito da docência artística, tendo em vista a necessidade de que o(a) professor(a) deveria compreender a Arte como meio de expressão e construção de conhecimento, assim como deveria, de igual modo, ter domínio dos seus conteúdos em sua prática.

Com a nova Constituição Federal, era preciso uma LDB atualizada. Neste sentido, no mesmo ano em que foi promulgada a Carta Magna, o senador Darcy Ribeiro apresentou um projeto de LDB. Durante oito anos o projeto ficou tramitando no Congresso Nacional, sendo promulgado apenas depois da apresentação do substitutivo nº 1258/1988, de autoria de Jorge Hage. (KUSSAKAWA; NEGRÃO, 2012).

Mas a mobilização dos arte-educadores não cessou, culminando com um grande ato, em 1996, quando a nova LDB estava para ser votada na Câmara dos Deputados. Durante o IX Congresso Nacional da Federação de Arte-Educadores do Brasil (IX Confaeb), realizado entre 2 a 5 de dezembro, em São Paulo, os arte-educadores fizeram um movimento de protesto contra a exclusão, no relatório da nova LDB, da Arte dos currículos escolares. Houve, inclusive, no dia 5, durante a 23ª Bienal de São Paulo⁴, um manifesto, onde os arte-educadores presentes ao Confaeb, de mãos dadas e vestidos com sacos pretos, seguiram gritando em direção ao pavilhão a seguinte frase: Queremos o quê? Arte na LDB.

O governo federal determinou que até o final daquele ano ocorresse a promulgação da lei. Em 17 de dezembro de 1996, foi aprovado em sessão da Câmara dos Deputados, o relatório final do seu texto, que posteriormente foi sancionado pelo presidente da República, Fernando Henrique Cardoso, em 20 de dezembro, sob a Lei 9.394/96.

3. A atual LDB

No que tange ao ensino da Arte, a lei trouxe, no artigo 26, a sua obrigatoriedade: “O ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos

reforma educacional e o curso passou a se denominar Magistério, uma habilitação de segundo grau. No entanto, no senso comum, muitos ainda chamavam este novo curso de Normal, coexistindo as duas denominações. Atualmente, ainda existe esta formação em nível médio, voltada para a formação do professor da educação infantil e das séries iniciais do ensino fundamental. (SAVIANI, 2009).

⁴ Evento de artes visuais realizado a cada dois anos na capital paulista, no Pavilhão da Bienal, no Parque do Ibirapuera, e promovido pela Fundação Bienal.

diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos”. (BRASIL, 1996, s.n.). Mudou-se também a nomenclatura, que deixou de ser educação artística e passou a ser ensino de arte.

No ano de 1997, com a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Arte (PCN-Arte), muitos(as) teóricos(as), como Marques (2007), acreditam que a Dança passou a ser oficialmente reconhecida como área do conhecimento dentro do ensino regular. Nos PCNs são indicadas quatro linguagens artísticas a serem ensinadas em Arte: dança, teatro, música e artes visuais, enquanto que, no texto da lei há dubiedade, uma vez que a legislação se refere ao ensino de Arte, sem especificar as linguagens a serem trabalhadas na escola.

Desde que foi sancionada, há quase 20 anos, a LDB vem sofrendo alterações, sendo algumas com efeitos diretos no ensino de Arte. A lei 12.287/2010, em seu artigo 2º, diz que as expressões regionais devem ser conteúdo legal no currículo escolar, estando nos diversos níveis da educação básica, tendo em vista a formação cultural dos alunos. Mas é, talvez, a lei 11.769/2008 a que traz mais implicações. De acordo com esta lei, o ensino da Música passa a ser obrigatório na educação básica. Na avaliação de Fernandes (2010), a obrigatoriedade do ensino de música ressaltou a fragilidade da lei, isto porque “[...] a inespecificidade de linguagem artística promove uma condição optativa para qual linguagem deve ser adotada enquanto componente de Arte nos projetos pedagógicos [...]”. (FERNANDES, 2010, p. 39).

Com isso, muitos arte-educadores acreditam que as demais linguagens artísticas passariam a ser alijadas da escola e começaram, então, a se mobilizar, para que o texto da LDB seja mais claro, sem abrir margem para leis específicas, como a da Música. Por isso, tramita na Câmara dos Deputados, desde 2010, o Projeto de Lei 7.032, do senador Roberto Saturnino, cuja ementa altera os parágrafos 2º e 6º do artigo 26 da LDB, instituindo “como conteúdo obrigatório no ensino de Artes, a música, as artes plásticas e as artes cênicas” (BRASIL, 2010a). Na Câmara dos Deputados, o texto foi modificado, uma vez que dança e teatro estavam sob o guarda-chuva de artes cênicas. A nova versão foi aprovada pela Comissão de Educação e de Cultura (CEC) da Câmara dos Deputados em outubro de 2013 e encaminhada à Comissão de Constituição e Justiça e de Cidadania (CCJ), que a aprovou em agosto de 2015. Pelo substitutivo, a redação ficou da seguinte forma: “As artes visuais, a dança, a música e o teatro são as linguagens

que constituirão o componente curricular de que trata o § 2º deste artigo” (BRASIL, 2010b). Como o texto original sofreu modificações na Câmara dos Deputados, a proposta volta ao Senado Federal.

4. Desdobramentos finais

O recorte temporal de 1971 a 1996 vem elucidar o percurso das LDBs frente ao contexto histórico-educativo que se estabeleceu no ensino da Arte no Brasil, em especial, no processo de escolarização da dança. Desde que o ensino da Arte se tornou um componente obrigatório a partir da LDB de 5.692/71, a Dança, por sua vez, vem caminhando em direção ao seu reconhecimento no contexto escolar.

É condizente pensar que essa causa perdure nos tempos atuais, justamente porque a Dança ainda não é vista na escola como uma área em si, mas como aplicação de atividades recreativas ligadas à diversão e ao entretenimento, expressando, geralmente, uma visão romântica, espontaneísta e tecnicista, de modo que seu lugar nessas instituições acaba, na maioria das vezes, sendo as festinhas de final de ano.

A partir da bibliografia consultada, posso dizer que a Dança esteve diluída entre as várias linguagens artísticas (teatro, artes visuais e música), estando à mercê do processo educacional, sendo, muitas vezes, conduzida à superficialização, já que todo e qualquer movimento corporal passou a ser tido como Dança sem que houvesse uma contextualização sobre seus fins como disciplina.

Além disso, houve, ao longo da história do ensino de Arte no Brasil, a predominância das artes visuais – sobretudo o desenho. É por isso que Ana Flávia Cazé (2014, p. 37) diz que:

a distância que separa a chegada da Dança às escolas das demais formas de Arte se deve a uma série de incoerências pertinentes ao pensamento pedagógico desenvolvido no Brasil, pautado no dualismo que valorizou o saber concreto em detrimento do saber cinestésico.

Na avaliação de Fernandes (2010), apesar de a lei incluir a Arte na educação básica, como componente curricular obrigatório, não há clareza nesta obrigatoriedade, “[...] dando abertura aos gestores de ensino, ou seja, diretores e supervisores, que elaboram o projeto político pedagógico da escola, de modo que optem pela área de conhecimento de maior interesse, ou que mais lhes convém”. (FERNANDES, 2010, p. 38)

Apesar dos impactos positivos que lei de 1996 trouxe para o ensino de Arte nas instituições formais, continuamos vivendo os ranços deixados pela lei de 1971. Isto porque ainda é uma realidade comum no Brasil alguns editais de concursos públicos para professores(as) pedirem uma formação polivalente. Um exemplo disso foram as provas realizadas para o magistério estadual, que não apresentavam conteúdos específicos para cada uma das quatro linguagens propostas pelo PCN e tinha a Dança dentro das Artes Cênicas (CAZÉ, 2008).

Apesar de alguns equívocos na lei, é notório que na última década a Dança tenha avançado em suas políticas públicas, entre estas, a abertura de novos cursos de graduação na área. De acordo com dados do Instituto Nacional e Pesquisas Educacionais (Inep), dentre os vários cursos recentemente criados no âmbito acadêmico do país, destacam-se as licenciaturas em Dança: em 1999 eram 12 cursos, ao passo que em 2009 havia um total 31, tendo larga expressão nas regiões Norte e Nordeste (STRAZZACAPPA, 2012).

É importante deixar claro aqui que não basta a criação de leis, cartas e documentos que efetivem o ensino da dança como obrigatório na escola, é preciso que as linguagens artísticas sejam vistas com maior compromisso. Outra questão se refere à atuação do(a) professor(a) na escola: que lecionem a sua especialidade e não tenha de ser polivalente. Sabemos que a licenciatura busca formar o dançarino, o criador e professor de dança para o exercício da docência na educação básica. Diante do quadro exposto (e do que será visto nos capítulos seguintes), pergunto, parafraseando Strazzacappa (2012): Mas qual a necessidade de se formar profissionais para essa área? Para qual campo de atuação formá-los? Estaria a dança de fato presente na escola como previsto na lei 9.394/96?

Everton Santos Paixão
UFBA

E-mail: evertonpaixao1987@gmail.com

Licenciado em Dança (UESB), Especialista em Dança (UFBA), Mestrando em Educação (UFBA)

Joelson Alves Onofre
UESC

E-mail: jaonofrecp@yahoo.com.br

Professor Assistente da Universidade Estadual de Santa Cruz – UESC. Mestre em Educação pela UFBA, Licenciado em Pedagogia (Claretianos) e em Filosofia (UESC), Doutorando em Educação (UFOP).

Referências

- BARBOSA, Ana Mae. **Arte- educação: conflitos/acertos**. São Paulo: Max Limonad, 1984.
- BARBOSA, Ana Mae. (Org). **Inquietações e mudanças no ensino da Arte**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2003.
- BARBOSA, Ana Mae. **A imagem do ensino da Arte**. São Paulo: Perspectiva, 2005.
- BARBOSA, Ana Mae. **Arte educação no Brasil**. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 2008a.
- BARBOSA, Ana Mae. **Memória e História**. São Paulo: Perspectiva, 2008b.
- BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692.htm. Acesso em: 4 ago. 2015.
- BRASIL. Ministério de Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: nº 9394/96**, 20 de dezembro de 1996, Brasília: MEC, 1996.
- BRASIL. Senado Federal. **Projeto de Lei 7.032**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, 2010a. Disponível em: <http://www.camara.gov.br/sileg/integras/751816.pdf>. Acesso em: 25 mar. 2015.
- BRASIL. Câmara dos Deputados. **Redação final do Substitutivo da Câmara dos Deputados ao Projeto de Lei Nº 7.032-C DE 2010 do Senado Federal**. Brasília, 2010b. Disponível em: http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra;jsessionid=17CB38AC95249F8982CE3D1B034119B1.proposicoesWeb1?codteor=1377131&filename=REDACAO+FINAL+-+PL+7032/2010. Acesso em: 30 ago. 2015.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: Arte**. Brasília: MEC/SEF, 1997. 130p.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros curriculares nacionais para o ensino médio: parte II - Linguagens, códigos e suas tecnologias**. Brasília: MEC/SEB, 2000.
- CHAVES, Virgínia Maria Rocha. **A dança: uma estratégia para revelação e reelaboração do corpo no ensino público fundamental**. 2002. 162 f. Dissertação (Mestrado em Artes Cênicas) - Escolas de Teatro e Dança, Universidade Federal da Bahia, Salvador-BA
- FERNANDES, Kelly Bomfim da Silva. **Dança no Espaço Escolar: abordagem a partir da LDB e os PCN's**. 2010. 106 f. Dissertação (Mestrado em Dança) – Escola de Dança, Universidade Federal da Bahia, Salvador-BA.
- FERNANDES, Kelly Bomfim da Silva. Implementação do Ensino da Arte/Dança na Educação Básica diante às implicações acerca das reflexões da obrigatoriedade do Ensino da Música. IN: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISADORES EM DANÇA, 2, 2011, São Paulo. **ANAIS...** São Paulo: Associação Nacional de Pesquisadores em Dança (ANDA), 2011. Disponível em: <http://www.portalanda.org.br/anaisarquivos/2-2011-4.pdf>. Acesso em: 4 ago. 2015.
- KUSSAKAWA, Jaci Aico. NEGRÃO, Sonia Maria Vieira. Gritos de indignação que ressoam desde o século XIX no ensino de arte brasileiro. IN: SEMINÁRIO DE PESQUISA E EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL, 9, 2012, Caxias do Sul. **ANAIS...** Caxias do Sul: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped), 2012. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/3271/481>. Acesso em: 5 ago. 2015.

MARQUES, Isabel. Oito razões para ensinar dança nas escolas In: ICLE, Gilberto. **Pedagogia da arte: entre-lugares da escola - volume 2**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2012.

MARQUES, Isabel. **Ensino de dança hoje** – textos e contextos. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

STRAZZACAPPA, Márcia. *Reflexão sobre a formação profissional do artista de dança*. In: PEREIRA, Roberto. SOTER, Silvia. **Lições de dança**, Rio de Janeiro, UniverCidade, n. 4, 2004, p. 175-194.

STRAZZACAPPA, Márcia. A formação do professor de dança. In: GONÇALVES, Thaís. BRIONES, Hector. PARRA, Denise. VIEIRA, Carolina (Org). **Docência-artista do artista-docente: Seminário Dança Teatro e Educação**, 2012, p. 20-31.

STRAZZACAPPA, Márcia e MORANDI Carla. **Entre a arte e docência: a formação do artista da dança**. Campinas: Papirus, 2006.

VEDOVATTO, Jusciane. **Formação de professores de arte: Do Currículo Mínimo às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Graduação em Artes Visuais**. 2010. 82 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Oeste de Santa Catarina – UNOESC, Joaçaba-SC.

A Dança na formação inicial docente da Educação Infantil: desafios epistemológicos e metodológicos na virtualidade

Fernanda de Souza Almeida (UFG)

Patrícia Dias Prado (FEUSP)

Dança como Área de Conhecimento: Perspectivas Epistemológicas, Metodológicas e Curriculares

Resumo: A partir do estágio do Programa de Aperfeiçoamento de Ensino na disciplina “Artes e Educação Infantil II: Dança e Teatro”, do curso de Pedagogia, FEUSP, que ocorreu em caráter remoto no 2º semestre de 2020, o presente estudo questiona quais discussões e inquietações vivenciadas no processo, podem alimentar as reflexões sobre a formação inicial docente em Dança para a Educação Infantil. Assim, este trabalho enseja apresentar os aprendizados e as problemáticas que podem avançar para debates em relação aos corpos, às gestualidades, ao Ensino Superior, à Educação das infâncias e da própria Dança em contextos remotos. Para isso, intercambiou-se as impressões e reflexões acerca da experiência, com os registros das/os discentes no trabalho final, dialogando-os com o campo das Artes na interface com os estudos sociais da infância. Notou-se que as restrições e limitações por conta das interações não presenciais foram ultrapassadas na realização de processos formativos e criativos que (re)inventaram outras formas de presença no compartilhamento, envolvendo e contagiando as demais pessoas das famílias, transbordando Dança e Educação para além das mídias massificadas, em processos sensíveis e poéticos, de ludicidades, de linguagens performáticas e da dimensão brincalhona como pré-requisitos da profissão docente com a Educação Infantil. Desta forma, a partir dos desafios epistemológicos, metodológicos vivenciados na virtualidade, quais danças foram dançadas e quais estarão por vir?

Palavras-chave: DANÇA. FORMAÇÃO DOCENTE. EDUCAÇÃO INFANTIL. EDUCAÇÃO REMOTA.

Abstract: From the internship of the Teaching Improvement Program in the discipline “Arts and Early Childhood Education II: Dance and Theater”, of the Pedagogy course, FEUSP, which occurred remotely in the 2nd semester of 2020, this study questions what discussions and concerns experienced in the process, can feed reflections on initial teacher training in Dance for Early Childhood Education. Thus, this work aims to present the learning and issues that can advance to debates in relation to bodies, gestures, higher education, childhood education and dance itself in remote contexts. For this, impressions and reflections about the experience were exchanged, with the records of the students in the final work, dialoguing them with the field of Arts, the interface with the social studies of childhood. It was noted that the restrictions and limitations due to non-face-to-face interactions were overcome in the realization of formative and creative processes that (re)invented other forms of presence in sharing, involving and infecting other people in the families, overflowing Dance and Education beyond of the mass media, in sensitive and poetic processes, of playfulness, of performative languages and the playful dimension as prerequisites of the teaching profession with Early Childhood Education. Thus, from the

epistemological and methodological challenges experienced in virtuality, which dances were danced and which ones will come?

Keywords: DANCE. TEACHER FORMATION. EARLY CHILDHOOD EDUCATION. REMOTE EDUCATION.

1. Introdução

A pesquisa de doutorado em andamento intitulada "Costuras a muitas mãos para dançarelar na Educação Infantil - Formação inicial docente e Estágio supervisionado em Dança", realizada na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP), que pretende investigar a Formação inicial docente em Dança, especialmente o Estágio supervisionado obrigatório na Licenciatura em Dança, com crianças pequenas da Educação Infantil, é o ponto de partida para o presente trabalho.

Considerando que a tese parte do pressuposto de que meninas e meninos de pouca idade são capazes de construir culturas, saberes e sentidos às experiências, in-corporando-as e decantando-as, a pesquisa busca por uma formação de professoras/es que as/os tenham como parceiras de aventuras lúdicas, rumo à curiosidade, ao inusitado, ao espanto, ao encantamento, à imaginação e à criação, no reconhecimento da alteridade das infâncias, das crianças, das/os estudantes e das/os docentes, em suas produções e expressões multilingageiras.

Nessa busca pela construção de metodologias educativas e de investigação em Dança para e com a primeira infância e na formação inicial docente da Educação Infantil, a doutoranda e primeira autora deste texto realizou, como bolsista, o estágio supervisionado do Programa de Aperfeiçoamento de Ensino, PAE, da Pró-Reitoria de Pós-Graduação, da Universidade de São Paulo, no 2º semestre de 2020.

O PAE tem como objetivo aproximar as/os pós-graduandas/os à complexidade dos aspectos políticos, culturais, pedagógicos, didáticos, metodológicos, conceituais, relacionais, organizacionais e avaliativos que permeiam as ações docentes no Ensino Superior, em cursos de graduação. As/os estudantes interessadas/os em participar do PAE candidatam-se a uma vaga em uma das disciplinas disponíveis em edital.

A disciplina elegida foi “Artes e Educação Infantil II: Dança e Teatro”, do curso de Pedagogia, FEUSP, ministrada pela orientadora do doutorado e segunda autora deste texto, e tem como objetivo investigar e analisar, teorias e práticas educativas da Educação Infantil brasileira e estrangeira, no que se refere às linguagens dançantes, teatrais e performáticas, assim como as diversas culturas artísticas, estéticas e sensíveis na e para a educação da primeira infância, especialmente, no campo da Dança e do Teatro com bebês e crianças pequenas.

Sob investigação (pelo Programa Ensinar com Pesquisa, Programa de Estímulo ao Ensino de Graduação, PEEG, além do PAE, da USP), desde sua criação em 2010, a disciplina vem despertando interesses profícuos de pesquisa nas/os estudantes de graduação e pós-graduação (SOUZA; PRADO, 2017, GOETTEMS; PRADO, 2017), pois trata da construção dos corpos na educação das infâncias e das culturas infantis, no sentido de consolidar uma Pedagogia de corpos inteiros (PRADO, 2015), dos movimentos, gestualidades, linguagens táteis, jogos e brincadeiras, e das diferentes formas de expressões e manifestações artísticas como fundamentos educativos e formativos da Educação Infantil.

Todavia, em tempos de distanciamento social decorrente da pandemia de covid-19, a disciplina, que possui caráter experimental dada sua construção recente, mas emergente, na formação inicial na licenciatura em Pedagogia e fora dela, pautada em reflexões teóricas, vivências, investigações do movimento, da produção artística para/com crianças e das Danças e ritmos brasileiros, necessitou ser reinventada no formato remoto.

Com isso, novos desafios epistemológicos, metodológicos, formativos, curriculares e avaliativos foram enfrentados em função dos espaços, tempos e recursos disponíveis das/os estudantes, revelando novas perspectivas de conceber, provocar e promover as práticas corporais na virtualidade. As propostas e experiências em artes, realizadas na intimidade das casas, movimentaram e tencionaram a formação inicial docente e impactaram a pesquisa de doutorado em construção, especialmente no que diz respeito ao Ensino Superior.

Sobre isso, questionou-se quais discussões e inquietações vivenciadas ao longo da monitoria no Programa de Aperfeiçoamento de Ensino, PAE, podem alimentar as reflexões sobre o tema central da tese, anunciada no início deste texto e para além dela?

Assim, este trabalho enseja apresentar os aprendizados e as problemáticas que podem avançar para debates em relação aos corpos, às gestualidades, ao Ensino Superior, à Educação das infâncias e da própria Dança em contextos remotos.

Para isso, intercambiamos nossas impressões e reflexões acerca da experiência, com os registros das/os estudantes sobre a avaliação do curso, especialmente, de suas autoavaliações (assiduidade, participação e envolvimento nas propostas), além de expectativas, contribuições, críticas e sugestões sobre a disciplina. Frisamos que a utilização das falas evidenciadas foi autorizada por meio do preenchimento do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), em respeito às/aos participantes.

A análise das informações geradas, por meio de um estudo de caso de abordagem qualitativa, ocorreu em diálogo com o campo das Artes, especialmente, com a Dança na interface com os estudos sociais da infância, como a Sociologia da infância e a Pedagogia da Educação Infantil, uma vez que buscamos anunciar uma realidade em ação (LÜDKE; ANDRÉ, 1986) no intuito de ampliar a construção de metodologias de investigação e criação em dança e infância através de itinerários estéticos relacionais (BOURRIAUD, 2009), como em Costas (2016), Almeida e Prado (2020), Silva e Prado (2020), dentre outras/os.

A iniciativa em participar desse programa residiu na oportunidade de experimentar a docência em Dança no curso de Pedagogia, contribuindo com as discussões referentes ao corpo, ao movimento e ao brincar, uma vez que a própria construção da identidade docente da Educação Infantil, se vê descolada desse lugar brincante, dançante, criativo, curioso, imaginativo e poético, e separa as cabeças dos corpos de adultas/os e crianças (SAYÃO, 2008), como confirmado por um dos estudantes:

Atribuo muito da minha “vergonha” ao fato de pela primeira vez experienciar uma vivência tão corporal na graduação. Acabamos por separar o corpo da mente no nosso processo formativo na universidade, como se fossemos construindo a percepção que aprender fosse uma tarefa exclusiva da mente, através da leitura, da fala engessada... Colocando em um lugar menor o tocar, o ouvir, a musicalidade, o dançar, o rir, o movimentar-se... (Daniel, Autoavaliação, 2020).

Ademais, estar sob supervisão de uma docente universitária mais experiente e em uma Universidade do porte da USP, poderia fomentar suntuosamente para a formação profissional permanente de ambas as

pesquisadoras e envolvidas diretamente nesse processo, a partir das ricas trocas entre as áreas do conhecimento, à medida que reconhecem as potencialidades na parceria entre a Pedagogia e a Dança na infância, principalmente no desejo de consolidar as artes como um dos fundamentos em construção nas creches e pré-escolas, e na formação inicial de suas/seus docentes.

Por fim, o presente exercício de pensamento se faz relevante pela atualidade e emergência do tema, pressupondo que essa experiência de caráter remoto, pode provocar mudanças irreversíveis na educação brasileira, particularmente no Ensino Superior, assunto deste trabalho.

2. Desenvolvimento

Os anos letivos de 2020 e 2021, não só no Brasil, como em grande parte do mundo, ficaram marcados pela suspensão das atividades presenciais das redes públicas e particulares de ensino, desde a Educação Infantil ao Ensino Superior. Essa situação ocorreu em atendimento às recomendações e protocolos promulgados pelas organizações internacionais de saúde, em função dos dados alarmantes, ao mesmo tempo incertos e contraditórios, sobre as formas de contágio, sintomas, riscos, tratamentos e imunização ao coronavírus (BRASIL, 2021).

Na tentativa de minimizar as consequências da falta de acesso das/os estudantes às escolas, em abril de 2020, o Conselho Nacional de Educação aprovou a reorganização do calendário escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual (BRASIL, 2020). Com isso, as instituições educativas propuseram atividades em caráter remoto, de formas variadas e em tempos distintos (CORRÊA; ALLEMAND, 2021), seja no formato síncrono e/ou assíncrono.

Tal situação de exceção vivida, sem previsão de retorno seguro à modalidade presencial, colocou em cena e nos processos educativos das/os envolvidas/os suas condições de vida, de moradia, de conhecimentos e de acesso aos recursos tecnológicos, escancarando, de maneira afrontosa, as desigualdades sociais em todo território nacional.

A Educação foi um dos setores mais impactados pela pandemia e, ao longo de meses, docentes, gestoras/es e demais profissionais do setor passaram um tempo intenso refletindo e discutindo, na tentativa de compreender o momento (e

se compreender no momento) na busca por alternativas, adaptações e reinvenções de outras formas de presença no compartilhamento. Um processo permeado de desafios, em que muitas foram as potências geradas.

No princípio, as restrições e limitações por conta das interações, aspectos relacionais e de atitude, bem característico da Dança, tais como o toque, as massagens, o olho no olho, o perceber e atuar com a/o outra/o ganharam o destaque nas reuniões de planejamento. Houve uma dificuldade e resistência em visualizar proposições ludicamente dançantes que não fossem em grupo e sem nos colocar em relação direta, corporal com as/os estudantes.

Com a falta de expectativa de retorno à modalidade presencial, a necessidade de reinvenção nos desafiou a transportar a humanidade para a bidimensionalidade (2D) e a encontrar outras formas de compartilhamento. Ao mudar o ponto de mirada para os processos educativos virtuais, foi possível assumir que existe presença, só que *online*; performar também é publicar, postar, notificar, enviar, encaminhar e arriscar a colocar o corpo em frente a uma tela. Curtir, levantar a mão, escrever *inbox*, registrar no mural, participar de *chats* e convocar videochamadas, são maneiras de comunicação. *Emojis* são expressões de afeto.

Verbos como morar, habitar, trabalhar, estudar, descansar, conviver, dialogar, brincar, cozinhar, festejar, comer, ouvir, ver, se misturaram, perderam suas fronteiras de tempo, espaço e percepção. Mudaram seus sentidos e significados. Entre medos, incertezas, inseguranças e imprevisibilidades foi necessário se acomodar dentro da casa e a casa dentro de nós para iniciar um novo capítulo, jamais antes imaginado na educação brasileira: a educação remota.

Com as fronteiras ainda mais híbridas, agora:

Annelise canta na cozinha
Danilo desenha seu poema na sala de TV
Mariana toca tambor no quarto
Jéssica se maquia no banheiro
Isabela dança no jardim, Elena no quintal
Beatriz vai a várias partes da casa
A casa....
A casa virou cidade e a cidade virou casa
Um cachorro passa no meio do vídeo
O bebê de Camila dá seu primeiro sorriso
Crianças pedem água, atenção...
Ali estão porta-retratos, bibelôs, estantes de livros, camas, roupas penduradas.
Como ser poético com a casa?

Como ser poético em casa?

Caminhamos por entre propostas teóricas e práticas, aulas síncronas e assíncronas, metodologias e didáticas variadas, leituras, indicações de vídeos, *lives*, perfis de *Instagram*, canais de *Youtube*, oficinas, relatos de pesquisa e de experiência com docentes e artistas convidadas/os, fóruns de discussão e propostas avaliativas com ensaios reflexivos e performáticos individuais e mostra em grupo.

Tais proposições ressoam as novas relações versáteis, plurais e difusas, que estão sendo estabelecidas com o saber e os modos de socialidade, fomentadas pelos meios midiáticos e pelos usos de tecnologias de comunicação e informação (SANTOS, 2015). Um percurso que nos despertou para outras consciências e maneiras de compreensão do corpo, do movimento e da percepção sensorial, espacial e temporal, assim como para outros modelos pedagógicos mais conectados com as culturas das/os estudantes.

Passamos a identificar as poéticas presentes em nossos cotidianos, ao reconhecer que a casa possui muitos utensílios que podem instigar a criação: uma meia que vira fantoche, uma canga utilizada para girar ou deslizar, um casaco que nos transvestiu de múmia, entre variadas alternativas inventadas e reinventadas, que despertaram descobertas e (re)encontros com o próprio corpo e suas relações com suas maneiras de ser, estar e participar do entorno e dos processos educativos, comentadas pelas discentes:

Eu esperava que essa disciplina me mostrasse como utilizar a arte na educação infantil, ideias de como trabalhar. Mas eu vejo que eu ganhei muito mais do que isso, eu olho para o início do curso e vejo como minha visão mudou acerca do corpo, da sua manifestação artística e sua importância na educação (Isabela, Autoavaliação, 2020).

Consegui olhar para o meu corpo de outra forma, perdi muito da vergonha que tinha, entendi que errar está tudo bem, na verdade, não existe erro, mas aprendizado, aliás, muitos aprendizados (Raúla, Autoavaliação, 2020).

Sinto que o curso também foi desafiador, não só para mim, mas para todas, um desafio divertido e bastante poético, de deixar o corpo falar, se expressar e se libertar [...]. Vi um corpo preso tentando se libertar, se expressar, nunca antes tinha vivido uma experiência corporal tão grande, nem mesmo tenho uma relação saudável com meu corpo, mas o curso me fez repensar uma série de questões, me proporcionou experimentar tantas sensações, que aumentou consideravelmente meu relacionamento comigo mesma e com meu corpo [...]. Foi uma disciplina singular, diferente de todas as outras que já cursei, uma das mais belas e poéticas, verdadeiramente inspiradora, um encontro com as artes, experiência pouco vivida na faculdade (Bianca, Autoavaliação, 2020).

Exploramos também as possibilidades da tela, inspiradas nos elementos da videodança ao destacar partes do corpo no ato de dançar e suas relações com as angulações, posições, profundidades e distâncias diversas.

A interface dança e tecnologia, na busca por possibilidades de produção artística, não é recente. Ao longo da história da dança, técnicas de iluminação, cenografias, vídeo e fotografia criaram parcerias dinâmicas entre o corpo e a visualidade que ultrapassaram o sentido convencional do uso dos recursos tecnológicos, para a geração de novas estéticas e movimentos artísticos (SANTANA, 2006). Esses imbricamentos estreitaram-se com a utilização de *softwares*, sensores, plataformas digitais, ambientes interativos eletrônicos, programas computacionais, espetáculos telemáticos, entre tantas outras poéticas tecnológicas, impulsionadas pelas experimentações de Merce Cunningham em parceria com os músicos John Cage e Davis Tudor, nas décadas de 1960 e 70. Dessa maneira:

Os artistas sempre se utilizaram da tecnologia vigente em cada época, portanto não há um privilégio atual para este tipo de relação. A diferença estará na condição da tecnologia existente e no tipo de relacionamento estabelecido com ela (SANTANA, 2006, p.101).

Nesse contexto de articulação entre corpo, movimento, câmera e imagem, começa a surgir, na década de 1970, a videodança, instigada pelas possibilidades de extrapolar os limites da fisicalidade e anatomia corporal, assim como seus limites espaciais e temporais, sem uma estética padrão ou uma referência a ser seguida. (SANTOS, 2015); conceitos altamente vivenciados nesse momento de educação remota.

A partir dessa inspiração, provocamos um outro olhar, mais sensibilizado, para captar nuances que poderiam passar despercebidas no momento da prática dançante, assim como fazem as/os *videomakers* (ALMEIDA; NEVES, 2021). Instigamos a um olhar desconstruído para o corpo, para o movimento, para a arte e para a performance, como exemplificado pela graduanda:

A disciplina de Artes e Educação Infantil II: Dança e Teatro me trouxe a sensação de um abraço em meio a confusão do mundo e da graduação de forma remota, me senti acolhida por todos e em relação ao aprendizado que tive durante a disciplina consegui ter tempo para me repensar como artista e desconstruir as concepções antigas e quadradas do que é ser artista/performer (Franciny, Autoavaliação, 2020).

Outro aspecto que elencamos como relevante de ser aqui exposto, foi o envolvimento das pessoas presentes no cotidiano das/os estudantes.

Testemunhamos crianças acompanhando as aulas e companheiros participando de vídeos-avaliativos, dançando com suas parceiras. Notamos uma integração maior da disciplina com as dinâmicas pessoais e familiares, transbordando Dança e Educação para além das mídias massificadas. Potências estas, para o reconhecimento e o fortalecimento dessa área de conhecimento e campo de trabalho.

Penso que se meu filho não estivesse ali, a proposta seria totalmente diferente, mas, neste caso, o inesperado ajudou (Luciana, Autoavaliação, 2020).

Por fim, esgarçamos as espacialidades e as temporalidades, síncronas e assíncronas. Recebemos docentes/artistas/pesquisadoras/es convidadas/os de diferentes localidades, que talvez, um curso presencial, impediria. As/os estudantes (e nós) tiveram a oportunidade de acessar o conteúdo onde, quando e quantas vezes desejassem. Assistimos às nossas próprias aulas, refletindo sobre as nossas docências em uma atitude de formação permanente; assim como aproveitamos para ouvir uma vez mais e anotar contribuições das/os participantes transcrevendo para possíveis pesquisas.

Vislumbramos a composição de bancas examinadoras por pesquisadoras/es ou a participação em cursos com colegas de diferentes regiões brasileiras e, por que não, planetárias. Também, as videoaulas podem, futuramente, serem anexadas aos materiais de aula para as/os estudantes que faltaram, ou os que quiserem rever durante seus estudos.

Ao final do curso pude sentir a emoção e a gratidão de ter participado de uma experiência tão singular durante um momento tão duro e atípico na qual todos nós estamos inseridos (Franciny, Autoavaliação, 2020).

3. Considerações finais

Cientes da nocividade que essa indefinição do tempo de isolamento e a longa duração da suspensão das atividades presenciais pode acarretar, entre elas os retrocessos nos processos educativos e de aprendizagem, abandono e ampliação da evasão escolar, danos estruturais e sociais para estudantes e famílias, tais como tensões, violência doméstica, entre outros, este trabalho optou pela busca de um respiro em meio ao caos.

Decidimos olhar pelas lentes das possibilidades e potencialidades, uma vez que as mudanças nas dinâmicas e fazeres docentes foram (e ainda serão) tão intensas que avistamos a hipótese de algumas delas serem irreversíveis. O que permanecerá dessas reinvenções após o retorno ao modo presencial?

Será necessário um distanciamento histórico para que, de fatos, possamos compreender e afirmar o que aprendemos com essa situação pandêmica, de isolamento e educação remota. Ainda vivemos dúvidas sobre dúvidas, contudo para o momento, podemos apontar que foi possível, é possível e há encantos nessa modalidade educativa. Muitas foram as potências geradas, mas muitos são os caminhos a serem percorridos, assim como os desafios.

Nesse sentido, as restrições e limitações por conta das interações não presenciais, na disciplina “Artes e Educação Infantil II: Dança e Teatro”, do curso de Pedagogia, da FEUSP, foram ultrapassadas na realização de processos formativos e criativos que inventaram e reinventaram outras formas de presença e de compartilhamento, em processos sensíveis e poéticos, de ludicidades, de linguagens performáticas e da dimensão brincalhona como pré-requisitos da profissão docente com crianças pequenas da Educação Infantil.

Se entre a dança presencial e a dança na tela existem grandes diferenças acerca da relação espaço-temporal e sensorial, o mesmo também se passa entre a educação presencial e a educação remota, na qual abrem-se possibilidades para outras e diversificadas experiências. Em nenhum dos casos, não é possível uma simples transposição. Com isso, corroboramos com Corrêa e Allemand (2021) quando afirmam que:

(...) a questão de tentar transformar as atividades que estamos acostumadas a fazer presencialmente em atividades mediadas por algum tipo de tecnologia (estudos dirigidos, vídeos, áudio-guia, aulas síncronas) foi um exercício interessante para refletirmos sobre os objetivos de cada atividade e seus possíveis desdobramentos (CORRÊA; ALLEMAND, 2021, p. 16).

Um exercício que aguçou nossa curiosidade e nos oportunizou a encontrar variadas dinâmicas e modos diversos de organizações, convocando outras maneiras de nos comprometer. A problematização das interações constantes entre os corpos e as tecnologias digitais nos discursos sobre a Arte na Educação das Infâncias, nos aguçou a percepções ampliadas sobre a expressividade e as

possibilidades e as consciências do corpo, para performar nos palcos docentes com meninas e meninos de pouca idade, assim como apontado pelo discente:

Mais do que conhecer o palco do teatro e da dança como possibilidades na educação das crianças, o curso me fez olhar para meus limites corporais e superá-los de alguma forma, em alguma medida para atuar na docência (Daniel, Autoavaliação, 2020).

Finalizamos essa etapa desejosas por novos modos de abordar a dança na educação e de expandir a produção de mais/outros discursos e conhecimentos, que decolonizem as pesquisas em educação e Artes na Formação inicial docente e na Educação Infantil, como garantia dos direitos das crianças à infância através da brincadeira, das múltiplas formas de expressão e linguagens artísticas (BRASIL, 1995 e 2009, 2016), resistindo a uma necropolítica (MBEMBE, 2018) que se acentua em tempos de pandemia, especialmente, em nosso país.

Desta forma, a partir dos desafios epistemológicos e metodológicos vivenciados na virtualidade, deixamos a indagação: quais danças foram dançadas e quais estarão por vir?

Fernanda de Souza Almeida
UFG

E-mail: fefalmeida@gmail.com

Prof.^a Assistente da Licenciatura em Dança, da UFG (Goiânia/GO), Coordenadora do Projeto de Extensão “Dançarelando” (@dancarelando) e do Projeto de Pesquisa “Dançarelando: a práxis artístico-educativa em dança com crianças”, Mestra em Artes (IA-UNESP/SP) e doutoranda em Educação na Faculdade de Educação, da Universidade de São Paulo (FEUSP/SP).

Patrícia Dias Prado
FEUSP

E-mail: patprado@usp.br

Prof.^a Dr.^a da Faculdade de Educação, da Universidade de São Paulo (FEUSP/SP), Coordenadora do Grupo de Pesquisa (CNPq) “Pesquisa e primeira infância: linguagens e culturas infantis”, graduada em Psicologia (UNESP-Bauru/SP), Mestra e Doutora em Educação (FE-UNICAMP) e Pós Doutora em Artes Cênicas (ECA-USP/SP).

Referências

ALMEIDA, Fernanda de Souza; NEVES, Deyzylany Ferreira. A dança, a criança e as tecnologias: favorecendo a integração de linguagens no contexto educativo. **Cenas Educacionais**, Caetité, v. 4, n. 10406, p. 1-29, 2021. Disponível em:

<https://www.revistas.uneb.br/index.php/cenaseducacionais/article/view/10406>.

Acesso: 25 mar. 2021.

ALMEIDA, Fernanda de Souza; PRADO, Patrícia Dias. Quais danças dançamos?: a produção de conhecimento em dança, infância e estágio nos Anais da ANDA (2011-2019). In: BALDI, Neila Cristina; ARAÚJO, Luana Vilaronga; ZANELLA, Andrisa Kemel (Orgs.). **Processos criativos, formativos e pedagógicos em dança**. Salvador: ANDA, 2020, p. 490-504.

BOURRIAUD, Nicolas. **Estética Relacional**. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

BRASIL. **Critérios para um Atendimento em Creche que respeite os direitos fundamentais das crianças**. MEC/SEB, Brasília, 1995 e 2009.

_____. **Lei nº 13.278**, 02/05/2016. Altera o § 6º do art. 26 da Lei nº 9.394, de 20/12/1996, que fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, referente ao ensino da arte, Brasília, 2016.

_____. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CP nº 5**, Conselho Nacional de Educação, Brasília, 2020.

_____. Ministério da Saúde. **Coronavírus: COVID-19**. Brasília, 2021.

CORRÊA, Josiane Franken; ALLEMAND, Débora Souto (Orgs.). **Dança na escola: pedagogias possíveis de sôras para profes**. São Leopoldo: Oikos, 2021.

COSTAS, Ana Maria R. **Processos de criação e pedagogia da dança: configurações de um ideário relacional**. Relatório Pós Doutorado. ECA-USP, São Paulo, 2016.

GOETTEMS, Milene Braga; PRADO, Patrícia Dias. Educação Infantil, Dança e Teatro na formação em Pedagogia: caminhos possíveis para experiências corporais e artísticas. In: PRADO, Patrícia Dias; SOUZA, Cibele Witcel de. (Orgs.). **Educação Infantil, diversidade e Arte**. São Paulo: Képos, 2017, p. 137 - 157.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Elisa. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MBEMBE, Achille. **Necropolítica**. São Paulo: n-1 edições, 2018.

PRADO, Patrícia Dias. Por uma Pedagogia da Educação Infantil de corpos inteiros. In: MELO, José Carlos; CHAHINI, Telma Helena (Orgs.). **Reflexões & Práticas na Formação Continuada de Professores da Educação Infantil**. São Luís, EDUFMA, 2015, p. 205-219.

SANTANA, Ivani. **Dança na cultura digital**. Salvador: EDUFBA, 2006.

SANTOS, Bruna Bordini. **Videodança na escola: reflexões sobre o corpo e a dança no contexto escolar**. 156 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Setor Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2015.

SAYÃO, Deborah Tomé. Cabeças e corpos, adultos e crianças: cadê o movimento e quem separou tudo isso? **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, v. 2, n. 2, p. 92-105, 2008. Disponível em: <http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/20>. Acesso: 28 jan. 2021.

SILVA, Andrea Fraga; PRADO, Patrícia Dias. Que danças criam as crianças? Arte e corporalidade na educação das infâncias. In: SOUSA, Isabelle (Org.). **Educação Infantil: comprometimento com a formação global da criança**. Ponta Grossa: Atena, p. 96-105, 2020.

SOUZA, Cibele Witcel de; PRADO, Patrícia Dias. Dança e Teatro na formação de professoras/es da Educação Infantil. In: PRADO, Patrícia Dias; SOUZA, Cibele Witcel de. (Orgs.). **Educação Infantil, diversidade e Arte**. São Paulo: Képos, 2017, p. 109 - 136.

Ver-fazendo, fazendo-ver: performar (in)visibilidades no/do/pelo corpo pandêmico em movimento

Fernanda Ströher Barbosa(UFSM)

Gisela Reis Biancalana (UFSM)

Dança como Área de Conhecimento: Perspectivas Epistemológicas, Metodológicas
e curriculares

Resumo: O texto apresenta uma pesquisa sobre visão, movimento e corpo pandêmico, realizada entre setembro de 2020 a janeiro de 2021. A investigação contou com a criação de um videodança e escrita reflexiva a partir do problema: como a visão organiza meu movimento durante a quarentena do Covid-19? Metodologicamente, o trabalho se concretizou a partir da técnica Feldenkrais e do *Tuning Scores*, para experimentar a relação entre os sentidos, a atenção e o movimento. O referencial teórico sistematizou a investigação em torno de três conceitos. A ideia de corpo pandêmico é trazida a partir das considerações de Jeremy Stolow. A visão é estudada a partir da obra de Tim Ingold. A instauração de uma coreopolícia e de uma coreopolítica durante a pandemia são refletidas a partir de Lepecki. Conclui-se que, na disputa com a governamentalidade neoliberal por um outro comum e no estabelecimento de novos fluxos e fronteiras, o cuidado assume camadas que complexificam o debate como privilégio, como prioridade e como violência nos modos de governo dos corpos.

Palavras-chave: VISÃO. FELDENKRAIS. TUNING SCORES. CORPO PANDÊMICO. MOVIMENTO.

Abstract: The text presents a research on vision, movement and the pandemic body, carried out between September 2020 and January 2021. The investigation included the creation of a videodance and reflective writing based on the problem: how vision organizes my movement during the quarantine of Covid-19? Methodologically, the work was carried out using the Feldenkrais technique and Tuning Scores, to experience the relationship between the senses, attention and movement. The theoretical framework systematized the investigation around three concepts. The idea of a pandemic body is based on the considerations of Jeremy Stolow. Vision is studied from the work of Tim Ingold. The institution of choreopolitics and choreopolitics during the pandemic are reflected from Lepecki. It is concluded that, in the dispute with neoliberal governmentality for a common other and in the establishment of new flows and borders, care takes on layers that make the debate more complex as a privilege, as a priority and as violence in the ways of governing bodies.

Keywords: VISION. FELDENKRAIS. TUNING SCORES. PANDEMIC BODY. MOVEMENT.

1. Olhar-e-escutar o invisível

O eixo central desta reflexão está no aterramento ao contexto da pandemia e do confinamento. Conforme coloca Boldrin (2020, n.p), o mundo do vírus é feito de incessantes invisibilidades: somos convidados a considerar o movimento dos gases da respiração, as presenças de micro-organismos e outros vestígios de corpos na atmosfera. Um mundo invisível e volátil no qual tentamos, constantemente, por meio de acessórios de segurança e rituais de limpeza, confirmar fronteiras e calcular riscos do nosso envolvimento com a alteridade.

Diante disso, o problema desta investigação foi: como a visão organiza o movimento performativo durante a quarentena do Covid-19? A pesquisa se valeu de práticas da técnica Feldenkrais e do *Tuning Scores* e desenvolveu, como resposta, um videodança¹ e uma escrita reflexiva desenvolvidas pela autora-performer com contribuição da orientadora como co-autora. O estudo dos referenciais teóricos se organizou em torno de três conceitos: corpo pandêmico, a partir das reflexões de Jeremy Stolow (2020); visão, a partir de Tim Ingold (2008); e, finalmente, as reflexões sobre a coreopandemia de Lepecki (2020).

O interesse pelo tema deve-se ao fato de que a presença de agências invisíveis e não-humanas² na produção de corpos humanos é um atravessamento de caráter autoetnográfico. O avô materno da autora-performer passou grande parte de sua vida no Hospital Colônia Itapuã, no interior de Viamão, Rio Grande do Sul, instituição especializada no tratamento de Hanseníase, na qual foi internado em isolamento compulsório pelo Estado. Separado abrupta e violentamente de seus filhos, familiares e comunidade, marcado pelo estigma da doença, ele jamais conseguiu se reintegrar plenamente na vida fora do hospital e lá faleceu em 2006. Por parte de pai, há a descendência de indígenas desaldeados na fronteira com a Argentina, presentificando o invisível e o não-humano na cosmologia e nas práticas de cuidado familiares, nos agentes epidêmicos como arma de guerra biológica e na invisibilidade social promovida contra os povos originários. Estas referências familiares adensam os percursos da criação.

¹ PARA que os olhos se demorem. Realização de Fernanda Ströher Barbosa. Intérpretes: Fernanda Ströher Barbosa. Santa Maria: [S. L.], 2020. (10 min.), son., color. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=dH_N3WeyaOU&feature=youtu.be. Acesso em: 21 jan. 2020.

² Usamos esta expressão para uma rede de existências como vírus, bactérias, animais e plantas.

As (in)visibilidades e visualidades mobilizam sentidos entre o campo científico e o campo social, convidando a pensar sobre o governo dos corpos-cidade e corpos-casa. Enquanto concluímos este texto, entre o findar de junho e o iniciar de julho de 2021, o epidemiologista Pedro Hallal e a médica Jurema Werneck apresentaram à Comissão Parlamentar de Inquérito – CPI do Covid-19, em Brasília, dados censurados pelo Palácio do Planalto que mostravam a desigualdade étnico-racial no avanço do vírus pelo país. As taxas mais altas de mortalidade foram entre indígenas, negros, pessoas de baixa renda e baixa escolaridade. A taxa de risco de contágio entre indígenas chegou a ser cinco vezes maior do que entre não-indígenas. Como o governo age deliberadamente para que essa realidade permaneça longe de nossos olhos e de nossa atenção?

Entre demarcações de territórios, fronteiras de segurança e marcos no tempo e atenção, o corpo é tomado por uma profusão de visualidades que ressoa os vazios, direções e (in)visibilidades potencializadoras de corpos em estado de resistência e criação. Na primeira parte deste texto, traremos as bases teóricas que guiaram as reflexões. Depois, explicamos como foi desenvolvida a metodologia durante os meses de pesquisa. Para finalizar, propomos algumas reflexões sobre as camadas e sentidos de cuidado no governo dos corpos durante a pandemia.

O cálculo de risco microbiológico é o que diferencia aquilo que Jeremy Stolow (2020, n.p) chama de corpo pandêmico. Não mais uma unidade, como percebemos o corpo a olho nu, mas uma “infinidade de coabitações e interações em rede”, organizada por uma profusão de forças ocultas e superfícies permeáveis. Sua existência e influência se estendem por uma distância de 2 metros, que reorganiza espaço público e espaço doméstico. A porta de entrada da rua é redemarcada por máscaras, álcool e outros rituais de higienização, que funcionam de modo a reforçar fronteiras, delimitar espaços para lidar com as agências visíveis e invisíveis.

Para Stolow (2020), a propagação e repetição de representações visuais do corpo humano como réplica à pandemia evidenciam como a ciência se faz intrincada em cultura, religiosidades, política e arte. Também elucida como a situação da pandemia do Covid-19 engendra ciência e não-ciência de novos modos, proporcionando um cenário que não responde facilmente a binarismos.

Stolow (2020, n.p) examina o que podemos aprender, por ocasião da pandemia, a respeito dos modos como o conhecimento científico é produzido, informado e mobilizado e como esses processos tensionam os limites pressupostos

entre ciência, não-ciência, natureza e cultura. O corpo pandêmico mostra-se como uma categoria interessante para observar essas articulações: uma visualidade sobre o corpo que se populariza entre a cultura visual da Nova Era, o corpo de aura, e a ciência em torno da respiração humana, que se populariza na pandemia, com suas estratégias para fazer-ver a nuvem microbiológica mobilizada pelo corpo e agente de transmissão do vírus. Diante disso, Stolow (2020, n.p) afirma que o

corpo pandêmico é uma criatura bastante expansiva. Ele compreende não só uma coabitação complexa de parasitas e hospedeiros dentro de uma estrutura a qual chamamos de “corpo humano”, mas também o microambiente individual único dentro do qual esse corpo está situado: um espaço aéreo envolvente, preenchido com gotículas aerossolizadas de saliva e transpiração, células mortas da pele, fungos, bactérias, vírus, partículas químicas e outras entidades microscópicas a que os cientistas agora se referem como nosso ‘microbioma’ ou ‘exposoma’. Onde quer que se queira traçar a linha que delimita um território chamado ‘indivíduo humano’, parece que não podemos desenredar esse corpo da névoa circundante de atividade microscópica. [...]Nossas percepções cotidianas de onde uma presença corporal termina e onde outra começa agora são dominadas por um cálculo de risco e ameaça.

Diante de tal ameaça e perigo, a casa é reafirmada como espaço de refúgio e segurança. Uma das percepções que observei foi o quanto a casa em que vivo o isolamento foi escolhida pensando na intensidade e no tempo vivido fora da casa. Afinal, uma casa boa para quem passa o dia todo **fora** dela não é uma casa boa para quem passa o dia todo **dentro** dela. Uma casa boa para nós, sujeitos urbanos, passarmos o dia fora, em geral, é uma construção com diversas camadas de concreto, grades de ferro, distante em metros do chão, com poucas aberturas para luz, ar e, conseqüentemente, que poderiam ser utilizadas por outras pessoas para adentrar o espaço e a intimidade. Guardadas as diferenças de moradia entre classes sociais, uma casa boa para passar o dia todo dentro dela considera um conjunto de necessidades humanas que, no geral, teria acolhimento em outros espaços e oportunidades em que circularíamos. No isolamento, a casa revela-se para além do abrigo, um verdadeiro corpo vivo, criador do corpo-casa.

Os apartamentos produzidos especialmente para o público estudantil, por exemplo, são espaços que se frequentemente se assemelham a caixas de cimento com uma porta e uma janela, às vezes uma ao lado da outra. Não se sabe se os arquitetos constroem esses apartamentos-caixa e seus edifícios preocupados com a segurança do estudante que passa o dia na universidade, ou preocupados com a economia de gastos. Sabe-se que promovem que os estudantes se empilhem uns

sobre os outros sem maiores constrangimentos. Vivemos em uma sociedade que oferece essa moradia tão pobre em acolhimento e em reconhecimento das necessidades humanas básicas de luz e circulação de ar abundante. Esta última ganhou especial importância durante a pandemia. Nesse contexto em que, para se passar pela formação universitária, precisa-se privar de necessidades humanas, apartar-se do corpo vivo por meio de um espaço casa de absoluta aridez, com que subjetividades, cidadãos e profissionais estamos coletivamente colaborando? Como coloca o pensador indígena Ailton Krenak, é

o que dá sentido para aquela legenda que a marcha das mulheres em Brasília escolheu afirmar: “Território, corpo e espírito”. Será que as pessoas entenderam isso? Não é só um enunciado, é uma declaração sobre um modo de estar no território, sobre um modo de habitar o território. Esse modo de habitar o território informa o corpo da casa, não tem divórcio entre o corpo da casa e o corpo da pessoa. (KRENAK, 2020, p. 148).

O eixo teórico da visão é desenvolvido nas reflexões de Tim Ingold que traz o sinal presente nos trilhos de trem: pare, olhe e escute, para pensar a percepção. O autor destaca que esse aviso pede para interromper a atividade de caminhar e dedicar-se a outra atividade: a de olhar-e-escutar que, para ele, são aspectos diferentes de uma mesma ação. Esta atividade não consiste no abrir das pálpebras e orelhas, uma vez que elas já tendem a estar abertas, mas sim em um “esquadrinhamento de movimentos, realizado pelo corpo todo”, no qual olhos e ouvidos “procuram por, e respondem às, modulações ou inclinações no ambiente ao qual está sintonizado” (INGOLD, 2008, p. 2). A visão é, antes de tudo, um processo contínuo de engajamento entre pessoa e ambiente.

Ingold nos convida, ainda, a considerar a visão sob a perspectiva de alguns filósofos clássicos e como eles influenciaram nosso imaginário sobre a percepção. O que para qualquer caminhante que encontra a placa nos trilhos tem coerência (os sentidos são necessários para saber que um trem está vindo), para os filósofos, no entanto, ganhou sentidos ambíguos induzindo o modo como percebemos a própria percepção. O modo como o problema da percepção é apresentado por estes filósofos parte de um modo específico de pensar o ser humano como uma consciência circunscrita pela pele e distanciado do mundo. Com este pressuposto, o problema se torna: como os objetos atravessam essa fronteira, essa distância entre o mundo até a mente? Por isso, para os filósofos e psicólogos,

as percepções visual e auricular são pensadas como processos de ver e ouvir (INGOLD, 2008, p. 2). O antropólogo coloca, então, sua perspectiva:

No entanto, o aviso ao lado dos trilhos do trem não dizia ao pedestre “fique de pé, veja e ouça”. Ele dizia: “pare, olhe e escute”; ou seja, que interrompesse uma atividade corporal, andar, e iniciasse outra, olhar-e-escutar [...] (INGOLD, 2008, p.2).

Ingold argumenta também que a percepção não se dá “dentro-da-cabeça”, tampouco depende de algo como uma interface entre olho e mente. A visão é, antes de tudo, um processo contínuo de engajar-se com o ambiente. É a isto que nos referimos quando falamos “olhar” e “observar” (INGOLD, 2008, p.17).

Para o referencial clássico, visão e audição são processos separados e diversos. Fundamenta-se, assim, um imaginário, um discurso de que a audição carregaria a capacidade de socializar, construir uma comunhão participativa com o meio social, por meio da voz que “soa através-de”, enquanto a visão individualizaria, condicionaria a expressão externa das emoções e das necessidades internas. Deste modo, se institui o eu em oposição a alteridade por meio da percepção. A “audição como calorosa, comunicativa e solidária; e a visão como fria, distanciada e insensível” (INGOLD, 2008, p. 4).

É nesta herança de pensamento que se fundamenta a dicotomia entre oralidade e escrita, resultando em que alguns pensadores responsabilizam o exagero, a obsessão pela visão como um das desvirtudes da civilização ocidental moderna. Para eles, a visão induziria a objetificar nosso ambiente, como um depósito de coisas a serem analisadas e apreendidas pelo olhar, pela ciência, pelo poder (INGOLD, 2008, p. 5). Como resposta, seria necessário instigar outras modalidades de percepção.

Para dialogar a partir daí, o antropólogo recupera trabalhos etnográficos com pessoas cegas e surdas e com povos indígenas. Conforme reúne esses materiais, Ingold defende que nas situações em que o corpo experimenta o cegar, o que ocorre não é tanto a perda de um sentido pelo corpo, como um bolo perde um pedaço, mas sim o rearranjo, a reestruturação do corpo todo em sua atividade de engajamento com o ambiente (INGOLD, 2008).

Para finalizar, Ingold (2008) defende que as ideias de grande parte dos pensadores ocidentais mais proeminentes estão apartadas da experiência do corpo e apoiadas sobre uma noção empobrecida de visão. Assim, ele concretiza sua tese

de que visão e audição são virtualmente análogas, recusando o argumento de que a hegemonia do pensamento objetivo se daria em função da obsessão pelo olhar na cultura moderna ocidental. Segundo o autor,

para pessoas com visão, os olhos são parte do sistema perceptivo para escutar, tanto quanto os ouvidos são parte do sistema para olhar. Até esse ponto, visão e audição são mais intercambiáveis do que diferentes. Mas, por trás da descoberta, seja ela visual ou auditiva, de um mundo já feito está um nível de percepção profundo e pré-objetivo, um nível no qual a atenção sensitiva se encontra no ápice do movimento mesmo do vir a ser do mundo. (INGOLD, 2008, p.6-7).

A tese defendida por Ingold é condizente com a experiência vivida durante a aplicação da metodologia de pesquisa. Aqui, foi observada a relação entre olhos, ouvidos, nariz e todo o corpo na atividade de olhar-escutar durante a pandemia. A fadiga dos olhos sobrecarregados pelo excesso de telas se manifestou, também, no surgimento de um constante zunido nos ouvidos e na tensão de cabeça, pescoço e ombros. Ao investigar a escuridão nas pálpebras fechadas, como a Técnica Feldenkrais sugere, indícios relacionados ao equilíbrio também surgiram tais como imagens de redemoinho e vertigens manifestaram a relação delicada estabelecida desde olhos, ouvidos, ombros até os pés, na relação com as superfícies e forças do ambiente.

Assim, uma feitura da visão se faz ao ver-fazer e ao fazer-ver com a alteridade e com o ambiente. Outro autor que nos convoca a pensar como a cultura e a arquitetura educou nosso olhar é Belting (2015). Suas reflexões são interessantes para o mundo pandêmico, em que não só a janela da casa se torna a possibilidade de ver a cidade lá fora, como a imagem da janela organiza os programas de informação pelos quais no comunicamos e criamos presenças virtuais da cidade aqui dentro. Para ele, a revolução da perspectiva, este conceito que atravessa arte e epistemologias científicas, remete desde o princípio, à ideia de janela como vivenciada na casa ocidental.

O autor recupera o caminho de transformação etimológica e de sentido que a perspectiva sofre em diferentes línguas e as metáforas com janelas que se repetem. Inclusive o modo como a estrutura do globo ocular é identificada, aprendida, ensinada e pesquisada remete a uma comparação com sistemas de espelhos e janelas. Como se fosse natural contemplar o mundo pela janela. Não é demais repetir aqui o convite de Ingold: feche os olhos. Volte a abrir. Você realmente

tem a sensação de estar olhando o mundo de trás de uma janela? Para Belting (2015), só no mundo ocidental essa ideia pode se apresentar como natural.

A janela oferece ainda duas correspondências: uma moldura e uma pista da posição do expectador. Uma dá conta da necessidade de “precisão matemática”. A outra torna explícito o olhar sobre o mundo e implícita a presença do sujeito vidente, colocando a oposição entre interior e exterior como uma das leis da imagem no Ocidente (BELTING, 2015, p. 116). Para Belting (2015, p. 117) a “janela permite ao expectador estar presente “aqui”, com seu corpo e, ao mesmo tempo, de modo incorpóreo, entregar-se ao “ali”, a lugares que somente o olhar pode alcançar”. Sobre esta cultura, Deleuze (apud BELTING, 2015) destaca a divisão entre o interior como lugar do sujeito e o exterior como lugar de um mundo só acessível por meio do olhar. Por isso, é grande a influência da casa e dos modos de habitar, provavelmente por esse motivo, entre as culturas asiáticas e indígenas, a ideia de sujeito, como compreendido pelos ocidentais, não tenha colado. (BRYSON apud BELTING, 2015, p. 118.).

Sobre a relação com a cidade, recorremos as reflexões de André Lepecki em torno da coreopandemia. O autor coloca que estamos vivenciando um experimento em governamentalidade neoliberal, no qual o movimento é central para a expansão, multiplicação e continuidade dos modos de viver e governar. Durante a suspensão das atividades presenciais, basta que lembremos para quem foi possível privar-se da rua. No Brasil, o governo federal atuou intensamente para que fosse impossível aos trabalhadores mais vulneráveis permanecer em casa. A interlocução do presidente Jair Messias Bolsonaro foi marcada pela negação da gravidade do contágio e da doença, a condenação pública do distanciamento social e do uso de máscaras, e a recusa ativa a políticas de renda, alimentação, abrigo e saúde, como estratégias de um processo de (não) gerenciamento que culmina em milhares de mortes e no aprofundamento da pobreza e da desigualdade no país³.

Tal ação reverbera-se das atitudes tomadas por Donald Trump nos Estados Unidos, enquanto ainda era presidente, revelando um “meridiano necropolítico entre Brasil e Estados Unidos e expondo, durante a pausa, a

³ Está em análise no Tribunal Penal Internacional uma denúncia por genocídio e extermínio promovida pelo movimento indígena e aliados em Março de 2020. Por meio do Projeto de Lei 1142/2020, o presidente vetou água potável e leitos hospitalares para indígenas, quilombolas e comunidades tradicionais. Enquanto escrevemos este texto, já passam de 500 mil mortes em todo o país.

hiperatividade do capital, da polícia e do capital enquanto polícia (LEPECKI, 2020, n.p). O movimento, assim, expõe este paradoxo. Em uma via, a liberdade de movimento é o ideal que baseia a governança neoliberal. Em outra, uma vez que o movimento sempre resiste a ser completamente capturado, aumenta-se a tendência aos usos autoritários de dispositivos de vigilância.

Como questões principais trazidas por Lepecki, podemos destacar “o que é o movimento, onde ele existe, como pode ser identificado, como deve ser implementado e executado e, acima de tudo, como pode ser previsto?” (2020, n.p). O autor também se questiona: “o que acontece na cinética neoliberal, no atual projeto de policiamento do movimento implementado em nossa fase avançada, necropolítica e neofascista do capitalismo?” (2020, n.p). Diante destas problemáticas, Lepecki (2020) sugere que o movimento, desde os gestos dos trabalhadores na linha de produção, até o repertório especializado e rastreável do “cidadão autônomo, auto-motivado e auto-móvel”, bem como do consumidor clicando nas telas, é fundamental para o poder do Estado, para a subjetivação na modernidade e, portanto, para a governança liberal (LEPECKI, 2020, n.p).

Agora, além de abranger o “projeto cinético liberal” até extremos, afirma-se uma outra concepção de movimento e de seu controle:

[...] já não é mais suficiente formatar, impor, gerir e prever o movimento, como na lógica cinética liberal. Agora, é o *próprio movimento*, o movimento como tal, que deve ser *colonizado a partir de dentro*. Isso é alcançado por meio da criação de *atividades extrativas totais sobre experiências de movimento individuais*. Não há limite para essa colonização e monetização do cinético do indivíduo neoliberal, nem a carne do seu corpo, nem mesmo a sua dor. Sexo, amor, sono, falta de sono, pele, dentes (de preferência sempre certinhos, sem manchas e “extra-brancos”), dietas, humores, inatividades e também atividades... tudo se torna ocasião para uma pilhagem mercenária de tudo que possa ser saqueado atrás da linha do inimigo. (LEPECKI, 2020, n.p).

As telas e a super estimulação da recompensa social, da visão e da motricidade das mãos operam justamente nesta produção infundável de movimento e pilhagem da atenção e do desejo. Esta redução da vida a recursos pilháveis, principalmente as vidas indígenas e negras, de gêneros e sexualidades não-conformes, e outras minorias, encontra resistência em movimentos políticos, estéticos e sociais. Em função disso, Lepecki (2020, n.p) afirma que o “meridiano de violência” que conecta Estados Unidos e Brasil é também o de ativação da luta como movimento. Nesta luta contra o poder cinético e o cinetismo neoliberal,

Lepecki destaca a importância de termos assentadas as diferenças entre abordagens transcendentais e imanentes do movimento.

O movimento transcendente, também chamado forçado⁴ trata-se de qualquer ação resultante da atividade de forças externas. O movimento deixa de ser um direito e se torna uma graça concedida conforme a disposição para confirmar normatividades. Lepecki (2020, n.p) chama nossa prudência para aquela que é conhecida por nós, desde a escola, como a primeira lei universal do movimento, a Lei de Newton, na qual se afirma a necessidade da atuação de forças externas ao corpo para que este rompa a inércia. Também destaca a ação de coreógrafos e policiais como agentes do poder autoritário a nos dizer: mova-se! Não há nada aqui para ver!

O movimento imanente, ou a “imanência do ato”⁵, refere-se a tendência que o movimento tem de oferecer “infinito florescimento, possibilidades sempre novas e imprevistas para (mais, outros) movimentos” (LEPECKI, 2020, n.p). O florescimento de outros possíveis implica o desmanche das narrativas do “sujeito liberal autônomo e auto-móvel”. Ao reafirmar a herança dos pós-modernos na dança, Lepecki destaca a tarefa do nosso tempo: a recusa tanto das condições caras a governança liberal, de forças externas e transcendentais que adestram o movimento, quanto a recusa da captura, da inserção neoliberal de impulsos, dos arroubos cinéticos consumistas, na carne e no desejo. Para ele, a

tarefa passa a ser encontrar outra física para o movimento; encontrar, na pausa, as fontes para um movimento coletivo não-condicionado e imanente. Um movimento no qual a quietude é simultaneamente recusa, potencialidade e ação. Uma outra coreopolítica, um anticoreopoliciamento, onde a escolha entre se mover e não se mover se torna secundária, terciária, irrelevante. Um movimento que sabe desde dentro que, na não-lei não-universal da microfísica da “pequena dança”, o movimento se funde com a imanência como a intensidade total da sociabilidade *contatual*. Um movimento lento que movimenta a fugitividade e efetua a amplificação da mobilização social *contatual*. (LEPECKI, 2020, n.p).

Para Lepecki (2020) finalmente, o exercício da coreopolítica durante a pandemia é, então, tornar-se sensível e receptivo, corpo atento, entregue ao desacelerar, à lentidão, à permissão ao luto, ao respeito à morte do outro. Movimento capaz de resistir ao estado de permanente agitação orquestrado pelo fascismo neoliberal. Corpo em estado de contato cuidadoso. Não o contato do

⁴ Com essa ideia, Lepecki segue Deleuze e Chatelet.

⁵ Nesta expressão Lepecki recupera Hélio Oiticica.

toque entre peles, mas da sociabilidade coletiva, engajamento na constituição de campos do invisível, do sensual, do intenso, do mover comum.

A metodologia adotada para criação ancorou-se nas perspectivas apontadas acima. Para tal, foram articuladas as técnicas Feldenkrais e *Tuning Scores*. As práticas tiveram, em média, duração de 1h30min e foram realizadas diariamente, de outubro de 2020 a janeiro de 2021. A primeira foi criada por Moshe Feldenkrais, físico e professor de judô. As práticas utilizadas na pesquisa foram ATMs (*Awareness Through Movement*), nas quais o educador usa a fala para direcionar a investigação do aprendiz. A prática pode se desdobrar em três aspectos do movimento: diferenciação, integração e função, para esmiuçar a relação entre visão e organização do corpo.

Na **diferenciação**, distinguimos o movimento dos olhos do movimento do restante das estruturas imediatamente envolvidas na visão. São seis os músculos extraoculares ou extrínsecos, aqueles que ficam fora do globo e mobilizam o olho dentro da órbita: o reto superior, o reto inferior, o reto medial, o reto lateral, o oblíquo superior e o oblíquo inferior, além do levantador da pálpebra superior. Assim, os movimentos extrínsecos explorados durante a prática são: mover os olhos para a direita/esquerda, para cima/baixo, para diagonais e realizar círculos. Temos, ainda, os músculos intraoculares ou intrínsecos, que ficam no interior do globo ocular e são responsáveis por movimentos de contração e expansão. Deste modo, as lições de Feldenkrais também contam com sugestões para que investiguemos diferentes possibilidades de distancias e foco: focar no horizonte distante, em uma distância média e em distância próxima. Também se estimula imaginar objetos com tamanhos, cores, texturas e pesos diversos, percorrendo diferentes trajetórias.

No cuidado com o aspecto da **integração**: somos estimuladas a observar como a visão se relaciona constantemente com a totalidade do corpo. Observamos a relação do movimento dos olhos com o movimento dos músculos da face, mandíbula, cabeça, pescoço, tronco, quadril, coluna e pés. Mesmo quando o foco da lição não é necessariamente mover estas partes do corpo, somos estimulados a ficar atentas as sensações e reorganização destas estruturas.

Quanto ao aspecto da **função**, Feldenkrais atenta para a diferença entre a proposta de “mover os olhos” da proposta de “olhar”. Estes aspectos funcionam de maneira intimamente vinculada, como já esmiuçado por meio da revisão bibliográfica. Quando a lição nos propõe que imaginemos “olhar” um objeto que se

move para a nossa direita, mas permaneçamos com as pálpebras fechadas, nós vamos nos surpreendendo com os automatismos que se manifestam com a mera intenção de olhar e a resposta imediata das pálpebras. Assim, vamos aprendendo a diferenciar respostas da função de olhar e os músculos envolvidos no mover dos olhos.

Já o *Tuning Scores* foi criado pela bailarina e cinegrafista Lisa Nelson. A visão se tornou sua questão de pesquisa quando ela trabalhou filmando encontros de Contato Improvisação nos anos 70. Para ela, a improvisação diz respeito a como nos organizamos através de nossa visão atenta, realizando escolhas em e no movimento. As práticas têm três vias de interação: corpo, pensamento e pensamento de outro corpo, seja pessoa ou objeto, de modo a sintonizar ou afinar (*tuning in*) o corpo com o ambiente. A afinação é apurada nas deixas (*calls*), palavras que remetem a edição de vídeo: play, pausa, retroceder, entre outras.

Em seu texto *Before your Eyes*⁶, a artista defende que nós somos todos experts em ler o movimento humano, pois esta foi uma habilidade essencial para nossa sobrevivência. Antes mesmo que nós possamos estar conscientes disso, nós estamos compondo nosso corpo de modo a nos tornar visíveis ou invisíveis, conforme os sinais do ambiente e as coisas que sabemos e não sabemos (NELSON, 2001, n.p). Assim, quando Nelson fala do papel da câmera, é também no sentido de incitar o uso da visão e de um instrumento com a atenção presente. Ela coloca que a metodologia tem relação com “ver o modo como aprendemos”, como nosso foco vai se movendo de uma coisa para a outra (NELSON apud COELHO, 2015, p. 142). Assim, podemos destacar que, no aspecto da experiência em primeira pessoa, tem relação com o processo do corpo reconhecer o próprio movimento.

Finalmente, o praticante observa, também, quanto tempo leva para que se forme um foco na imagem da qual faz parte. O foco é vislumbrado como uma fase, uma região de significância, reverberação que convida a participação das imaginações e do desejo. Observa-se, ainda, quando se coloca o tempo de decadência da imagem, no ambiente, nos corpos e no interesse (NELSON apud COELHO, 2015, p.145). A escrita reflexiva aqui apresentada traz o estudo realizado sobre a relação do corpo pandêmico com as práticas de movimento supracitadas

⁶ NELSON, Lisa. **Before your eyes**: Seeds of a dance practice. [2001]. Disponível em: <https://tuningscoreslog.files.wordpress.com/2009/11/before-your-eyes.pdf>. Acesso em: 09 jan. 2020.

durante este delicado período de mudanças nos modos de ser-estar-pensar-agir-sentir humanos.

Diante disso, concluiu-se que a pandemia nos convida para estar presentes no limiar entre visibilidades e invisibilidades que nos constituem como corpo imerso no mundo. O corpo pandêmico, com seu caráter de coletivo microbiológico, implica fazer-ver toda a rede de seres humanos e não-humanos que suportam o estar vivo na terra. Quando o cuidado parte do movimento transcendente, da primeira lei de Newton, e julga um corpo incapaz de mover-se na autonomia, pode rapidamente ser capturado pela governamentalidade autoritária e violenta. Quando o cuidado com a vida não é prioridade no governo do movimento, cuidar de si e do outro se torna privilégio e marcador da desigualdade. O exercício da coreopolítica remete, assim, a nutrir o olhar atento e o contato de cuidado que não necessariamente o toque entre peles, mas o ver-fazer sociabilidade coletiva de outros modos possíveis.

Fernanda Ströher Barbosa
UFSM

fernandastb@hotmail.com

Artista-pesquisadora doutoranda em Ciências Sociais e Graduada em Comunicação Social e Dança Bacharelado pela UFSM. Integra o Grupo Performances: arte e cultura e o LAPARC - Laboratório Performance, Arte e Cultura (UFSM).

Gisela Reis Biancalana
UFSM

giselabiancalana@gmail.com

Graduada em Dança (1991) Mestre (2001) e doutora (2010) em Artes/UNICAMP. Pós doutorado na De Montfort University, UK. Professora nas Artes Cênicas (1995-2014) e professora no Curso de Dança (2014-) UFSM, responsável pela sua criação.

Atua no PPGART com pesquisas transversais em performance. É líder do grupo Performances: arte e cultura/CNPQ e coordena o LAPARC.

Referências:

BELTING, Hans. A janela e o muxarabi: uma história do olhar entre Oriente e Ocidente. In: ALLOA, Emmanuel (org.). **Pensar a imagem**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015. p. 115-137.

BOLDRIN, Juliana. **Respiração e Máscaras**: o que as fronteiras corporais fazem ver. Disponível em: <https://nues.com.br/respiracao-e-mascaras-o-que-as-fronteiras-corporais-fazem-ver/>. Acesso em: 18 ago. 2020.

INGOLD, Tim. Pare, Olhe, Escute! Visão, Audição e Movimento Humano. **Ponto Urbe**, [S.L.], n. 3, p. 1-53, jul. 2008. OpenEdition.

<http://dx.doi.org/10.4000/pontourbe.1925>.

Disponível

em:

<http://journals.openedition.org/pontourbe/1925>. Acesso em: 06 ago. 2020.

LEPECKI, André. **Movimento na pausa**. 2020. Tradução Ana Luiz Braga. Disponível em: <https://www.n-1edicoes.org/textos/147>. Acesso em: 08 dez. 2020.

STOLOW, Jeremy. **Algumas notas sobre a visualização do corpo pandêmico**. 2020. Tradução de Giovanna Paccillo. Disponível em: <https://nues.com.br/algumas-notas-sobre-a-visualizacao-do-corpo-pandemico/>. Acesso em: 25 ago. 2020.

Formação em dança em tempos de pandemia: reflexões sobre práticas pedagógicas no projeto Partilhas em Dança Educação – UFRJ

Isabela Buarque (UFRJ)

Lara Seidler (UFRJ)

Dança como Área de Conhecimento: Perspectivas Epistemológicas, Metodológicas e curriculares

Resumo: O presente trabalho objetiva apresentar reflexões e problemáticas traçadas pelas autoras ao longo do ano de 2020, a partir do contexto unimaginável, até então, colocado: a Pandemia causada pelo coronavírus, que desde março de 2020 provocou o isolamento social e a passagem de aulas presenciais para aulas remotas nas universidades brasileiras. Nosso intuito neste trabalho é apresentar caminhos pedagógicos como possibilidades de práticas educativas, a partir de experiências remotas no interior do projeto de pesquisa e extensão “Partilhas em Dança Educação”. Trazemos discussões em diálogo com reflexões de autores como Boaventura de Souza Santos (2020), Cortella (2018), Arroyo (2013) e Freire (2017). As questões centrais são: as práticas pedagógicas remotas nos projetos de pesquisa em dança podem contribuir no aprofundamento da formação profissional? Não havendo outra possibilidade de ensino, como buscar atividades que possam ser frutíferas nesta formação? A crise que vivemos agravou as tensões, friccionou embates, mas também nos obrigou a uma (re)tomada de práticas possíveis, uma retomada das intervenções efetivas em nosso trabalho docente e mais ainda: uma retomada crítica às análises das mudanças. O que mudou? O que ainda é continuidade do velho? O que surgiu? Para onde vamos? Pretendemos apresentar a organização de possibilidades e estratégias pedagógicas criadas de forma remota, observando que estes caminhos podem ser pontos de partida para uma série de outras rotas.

Palavras-chave: DANÇA. EDUCAÇÃO. PROCESSOS PEDAGÓGICOS. ENSINO REMOTO. PANDEMIA.

1. Apresentação

Entendemos que no contexto da pandemia a realidade brasileira, no que diz respeito às políticas educacionais e sanitárias, vem se tornando cada vez mais excludente e ineficiente. A crise sanitária que vivemos nos últimos quinze meses, agravou as tensões, friccionou embates e também nos obrigou a uma (re)tomada de práticas possíveis, uma busca por intervenções efetivas em nosso trabalho docente e mais ainda: um olhar crítico sobre tais mudanças. O que mudou? O que ainda é continuidade do velho? O que surgiu? Para onde vamos? Nóvoa e Alvim (2020), no

829

artigo “*Nothing is new, but everything has changed: A viewpoint on the future school*” (Nada é novo, mas tudo mudou: um olhar sobre o futuro da escola), argumentam que os problemas da escola enquanto instituição formativa que estão amplamente colocados nos debates de hoje já estavam postos muito antes da pandemia, portanto não são novos, mas a crise sanitária acelerou a necessidade de repensarmos o sistema escolar, observando que é possível fazer mudanças, uma vez que neste período diversas dinâmicas se estabeleceram.

A partir desta contextualização inicial, não pretendemos estabelecer um relato de experiências, mas apresentar a organização de possibilidades e estratégias pedagógicas criadas de forma remota, observando que estes caminhos podem ser pontos de partida para uma série de outras rotas.

Nosso intuito é apresentar caminhos pedagógicos como possibilidades de práticas educativas, a partir das nossas experiências remotas no interior do projeto de pesquisa e extensão “Partilhas em Dança Educação”.

Trazemos discussões em diálogo com reflexões de autores como Santos (2020), Cortella (2018), Arroyo (2013), Nóvoa e Alvim (2020) e Freire (2017), somada às nossas experiências ao longo do ano de 2020. As questões centrais que pretendemos discutir neste artigo são: as práticas pedagógicas remotas nos projetos de pesquisa em dança podem contribuir no aprofundamento da formação profissional dos futuros docentes? Não havendo outra possibilidade de ensino, como buscar atividades que possam ser frutíferas, manter vínculos e, efetivamente, auxiliar esta formação?

Ao longo deste período de aulas remotas, nos vimos cada vez mais convidadas e convocadas a investir em debates e ações que apontassem caminhos para a sobrevivência (remota) das pesquisas. Mais que um desafio, uma luta.

2. Educação, Dança, Pandemia e desigualdades

Antes de começarmos a apontar tensões sobre o ensino remoto no projeto “Partilhas em Dança Educação”, é necessário contextualizarmos, ainda que brevemente, as relações entre educação e as desigualdades vivenciadas socialmente no Brasil, intensificadas amplamente pela pandemia do coronavírus. Para tal, é preciso que façamos vistas largas para mantermos os pensamentos em

atividade Nóvoa (2021). Um olhar para fora de nós mesmos que nos impulse a indagar: o que aprender com a Pandemia?

O primeiro fato é que não estávamos preparados para lidar com uma pandemia. Professores, alunes, gestores... nenhum de nós teve tempo para lidar com um mundo em isolamento, onde a pedagogia passou a ser virtual de maneira abrupta, aliás, preparado nunca estivemos num isolamento que já acontecia: marginalização dos grupos minoritários ou isolamento das classes desfavorecidas pelo analfabetismo e acesso às novas mídias. E cabe mencionar que essa mudança pedagógica se deu em função de um vírus mortal e não por conta da busca de novos processos pedagógicos que pudessem dinamizar as relações ensino-aprendizagem. Não houve nenhum preparo. O Brasil se tornou um dos países com mais mortes no mundo, fruto de falta de políticas públicas sanitárias, que refletiram diretamente em outras áreas, como a Educação. Nesta conjuntura de muitas crises é que se encontram os professores, alunes e demais profissionais da área da Educação.

Talvez nunca antes tenha se falado e usado tanto o prefixo (re). (Re)pensar, (re)elaborar, (re)criar, (re)inventar, (re)descobrir, como neste momento. As circunstâncias nos obrigam a enxergar o mundo e nossas atuações docentes com lentes ainda nunca experimentadas, pois nada parecido tinha surpreendido nosso modo de vida de forma tão abrupta e generalizada. Neste contexto, os modos de fazer pesquisa, ensinar e aprender se viram, em primeira instância, sendo tensionados na perspectiva de uma dita imobilidade. No curso do tempo, viu-se que como é complexo pensar e criar estratégias de ação imediatas. As alternativas rápidas exigidas dos professores, por exemplo, nos levavam ao único, aparentemente, caminho: a paralisia, já que as estratégias pedagógicas, no início da pandemia, pareciam sempre estar longe de possibilidades de interação.

Várias ações friccionaram tentativas pedagógicas, que nos levavam a pensar a impossibilidade de movimentos e os motivos para tal imobilidade. Por um pequeno espaço de tempo se mantinha o foco que a imobilidade estava também ligada ao medo da perda da esperança e da confiança na capacidade da educação, dos educadores e pensadores da educação de refletir e agir sobre a nova realidade. Por este curso, muitas ações e produções aconteceram, mesmo sob acertos e erros. Com o passar dos meses, as adequações e ajustes foram necessários, mas nos mostraram que ainda com muitas dificuldades, as escolas e universidades se

mantiveram em movimento, mesmo não havendo a possibilidade de tecer juízos de valor (como algo pior ou melhor), uma vez que as conjunturas são totalmente diferentes.

Santos (2020) é claro na assertiva de que vivemos sob a perspectiva permanente de uma crise e que a pandemia, não se designa como a disparadora da crise social, ela evidencia a estratificação e desigualdade, aumentando os abismos entre classes. O isolamento que já fazia parte de nosso contexto e a falta de acesso ao conhecimento, sintoma grave alimentado por políticas públicas incipientes, só se intensificou.

No panorama da Educação, uma das discussões centrais está ligada à questão do acesso e não acesso às tecnologias, fato que expressa em si a relações de diferenciação social que permeiam a sociedade brasileira. A disputa de poder, intra e entre os diferentes campos da sociedade se revela imediatamente na lógica educacional, uma vez que as instituições escolares cada vez mais são organizadas de acordo com um mercado neoliberal que rege com mãos invisíveis a lógica da manutenção da produção de conhecimentos, voltado para o lucro e manutenção dos *status quo* sociais. (Bourdieu, 2013). Nesse sentido, criaram-se saídas pedagógicas para o ensino remoto, mas quase todas elas necessitavam de acesso à Internet, equipamento para tal. As discrepâncias, além de nítidas, impedem, concretamente, uma parcela da sociedade de acessar virtualmente a escola durante a Pandemia.

O segundo ponto não é novo e nem recente, mas também se exponenciou no período da pandemia: a hierarquização dos conteúdos e disciplinas. Essa dinâmica escolar passa pela hegemonia construída historicamente em prol de conhecimentos de determinadas áreas do saber. No momento de crise sanitária no qual estamos inseridos, as disciplinas já consideradas de “menor importância” ficaram ainda mais à margem, uma vez que os esforços se concentraram nas disciplinas “prioritárias”.

Este fato nos leva a pensar: como assegurar os espaços ocupados pelas Artes, pela Dança, nas escolas durante a Pandemia? Como mostrar a importância do ensino da dança nesses espaços de aprendizagem? Como manter a dança nestes espaços e evitar que ela, ainda cambiante, não seja limada definitivamente? Como formar professores que possam lidar com essas adversidades?

No panorama do ensino da arte e mais especificamente da dança na escola, sabemos que ainda estamos galgando reconhecimento e legitimação em

relação a vários aspectos. A dança como campo profissional ainda vem se firmando no Brasil e entendemos que este processo não é de muito tempo, comparado às outras artes. Sabemos, também, que as hierarquias dos campos do saber influenciam diretamente nos limites e graus de importância com que a comunidade escolar enxerga os diferentes trabalhos com dança. Neste sentido, muitas das dificuldades de acesso à boas condições de trabalho, sejam elas de recursos ou de ambiências de acolhimento e respeito são colocadas em questão.

Neste contexto, nos vimos cada vez mais convidadas e convocadas a investir em debates e ações que apontassem caminhos para a sobrevivência remota das pesquisas. Mais que um desafio... uma luta.

3. O projeto “Partilhas”: do presencial ao remoto

O projeto de pesquisa Partilhas em Dança - Educação: ensino, pesquisa e extensão, sob nossa coordenação, contava com seis alunas¹ do curso de Licenciatura em Dança (no início da pandemia) e tem por objetivo oferecer oportunidade aos discentes de ampliarem ações e visões acerca da temática principal: ensino da Dança em ambientes formativos, a partir da criação e circulação de oficinas de dança em diferentes instituições de ensino, formais e não formais, públicas e privadas.

Partindo da premissa de que o ensino universitário na UFRJ é público, gratuito e de qualidade, as relações estabelecidas na produção de conhecimento em diferentes esferas devem obedecer ao princípio da Autonomia, portanto é preciso haver um compromisso com a formação profissional a partir de aprofundamentos específicos na área de interesse que mantenham a perspectiva crítica, portanto, de emancipação. As relações entre o saber produzido no interior da Universidade e a aplicação deste saber além dos muros da universidade, especialmente nas escolas de formação básica da rede pública de ensino formal passam por uma formação ampla e diversificada dos futuros docentes. Cremos que um dos compromissos na formação discente é auxiliar na formação de intelectuais que pensem os grandes temas ligados à cidadania e à democracia; um profissional que dê conta das questões históricas de seu tempo e de outros tempos. A universidade, como espaço

¹ São elas: Rafaella Olivieri; Ana Beatriz Nogueira; Camille; Ana Clara Techio; Rafaela; Nathalia. Todas alunas da graduação em Dança da UFRJ, de períodos diferenciados.

de produção de conhecimento, não poderia alijar da sua formação, assim, o contato permanente com a concretude da realidade, de onde se extraem a reflexão.

O Brasil não pode passar sem uma universidade que tenha o inteiro domínio do saber humano e que o cultive não como um ato de fruição erudita ou de vaidade acadêmica, mas com o objetivo de, montada nesse saber, pensar o Brasil como problema. Esta é a tarefa da Universidade (RIBEIRO, 1986, p. 05).

Os projetos de pesquisa, artísticos e de extensão, proporcionam aprofundamentos diversificados na formação dos alunos, portanto, possibilitam também uma série de estímulos que ofereçam ao futuro profissional, antes de uma profissionalização, uma condição humana, levando os discentes a uma formação cidadã, onde se perceba o contexto social no qual os conteúdos específicos do campo do saber estão inseridos e permita que os envolvidos atuem junto à sociedade, contribuindo para a produção, circulação e manutenção dos diversos conhecimentos a partir da mediação entre sua atuação profissional e os indivíduos. Os projetos, portanto, atuam como espaço privilegiado na produção de conhecimentos, sentidos e significados.

A partir de ações pontuais como estas, é possível que paulatinamente haja mudanças na forma de se perceber e reconhecer o campo profissional da Dança na sociedade. Obviamente entendemos que são necessárias políticas públicas contínuas que levem em conta a diversidade da área da educação e da cultura para que o campo da Dança seja legitimado socialmente, mas este é um processo a médio e curto prazo. Ações pontuais podem contribuir para uma mudança na visão em um coletivo menor, mas que pode ser gerador de outras ações e, assim, pode se criar uma rede que vai se ampliando e potencializando as ações para dança, pela dança e com a dança.

Para tal, as ações dos projetos de pesquisa e extensão dentro das universidades devem estar alinhadas e retroalimentadas constantemente com o movimento, as mudanças e as realidades de seu tempo e de outros tempos. E eis aí o maior desafio enfrentado por nós e pelos discentes atualmente: continuar em movimento no momento em que as mudanças e realidades são acachapantes. Mudanças e contextos que, talvez, a maioria de nós não tenha pensado vivenciar: quase dois anos imersos em uma pandemia que nos obrigou a criar outras formas de nos manter juntas, pesquisando, criando estratégias pedagógicas, mantendo a dança-educação viva dentro e fora da universidade.

Antes da Pandemia, o projeto “Partilhas” funcionava duas vezes por semana, presencialmente, em encontros com média de três horas e meia a quatro horas. As pesquisas se davam no âmbito do estudo acerca das diversas e inúmeras práticas de ensino da dança nas diferentes escolas, bem como na importância da autonomia na atuação do professor. Autonomia conquistada com rigorosidade metódica, estudos continuados acerca dos conteúdos específicos e, sobretudo, experiências docentes práticas.

Durante os anos de 2018 e 2019, em sala de aula, fazíamos leitura e discussão de textos ligados ao campo da Educação, da Arte Educação, da Dança, e a partir de alguns pontos de análise, eram criadas propostas de elaboração prática como por exemplo: estudo de estratégias com os elementos do parâmetro movimento das partes do corpo com enfoque na ludicidade, com enfoque no uso de imagens ou com enfoque na investigação da articulação verbal do conteúdo. As propostas práticas elencaram eixos de análise, como por exemplo, o uso de uma estratégia-mãe para suas possibilidades de desdobramento, ou, de várias estratégias, para a elaboração de uma composição artística.

As estratégias pedagógicas usadas por nós, enquanto ocupávamos o espaço físico da sala de aula, envolviam atividades tais como trabalhos em grupo, onde podíamos dividir o grupo maior em duplas, por exemplo, e o trabalho acontecia de modo direto com a prática. Não era necessário, ali, que precisássemos nos debruçar sobre as dificuldades de encontro entre os alunos, nem mesmo das limitações espaciais para a aplicação das estratégias. Todos podiam participar das propostas práticas dos colegas sem a preocupação com as formas de visibilidade e limitações.

As pesquisas se davam dentro de uma perspectiva do contato físico “real”, presencial, dentro de um campo da tridimensionalidade. Não havia necessidade de pensar em outros modos de interação que não fossem presenciais. No modo presencial fazer com que o movimento (no caso de uma estratégia diretiva) fosse entendido se dava de uma forma mais direta, com o auxílio dos contatos, da imagem, da proximidade, o que no ambiente virtual se tornou uma das grandes dificuldades: passar uma sequência de movimentos, como modelo de trabalho, para um grupo de alunos, de modo que ela fosse bem compreendida em seus detalhes e desenhos, somente com o uso da visualidade. A verbalização em uma aula de

dança se tornou, ainda mais, uma condição essencial neste formato remoto de ensino.

Ainda sobre o campo da atuação presencial, as oficinas ministradas pelo projeto apontaram diversidade de formas de interseções, interações e trocas nas dinâmicas que se estabeleciam com o espaço físico e subjetivo da sala de aula. Cabe ressaltar que a aplicação das oficinas por parte de discentes só se deu após aprofundamentos e estudos, para que houvesse uma maior segurança por parte dos discentes e estes se sentissem confiantes de estar à frente de uma turma, regendo as atividades.

Partindo desta premissa que “educar é impregnar de sentido cada ato do cotidiano.” enunciada por Paulo Freire (2017) o “Projeto Partilhas em Dança Educação” propõe investigar estratégias pedagógicas para além de aplicação de métodos e cartilhas de como devemos atuar como docentes. O projeto é um espaço de total troca de conhecimentos. Nós, enquanto formadoras de futuros docentes, experimentamos essa diversidade e desafios, cotidianamente, quando nos dispomos a exercer nossa atividade e coordenar projetos como “Partilhas”. Desafios esses, que os currículos tradicionais não dão conta, pois na maioria dos casos nos deparamos com alunos fora dos padrões estabelecidos, o que acaba sendo desafiador, tanto no sentido de propiciar meios para que os discentes criem relações diferenciadas com os conhecimentos abordados por nós, quanto para manter o interesse do aluno, que por vezes, acaba se sentindo desconectado com o mundo que é apresentado para eles.

Uma das oficinas que ministramos, foi a intitulada “Atos em Com-Tatos” (ver imagens ilustradas abaixo – Figuras 1 e 2), a partir da temática dos contatos e apoios das partes do corpo e do corpo todo, que realizamos na Escola de Educação e Desportos no evento da SIAC/UFRJ em 2019. A oficina teve como objetivo, propiciar um ambiente em que se evocava a participação de todos. Para isso, foram usadas abordagens diretivas e não diretivas e o exercício da orientação compartilhada. Essa experiência foi muito significativa aos discentes, pois estavam ministrando atividades dentro da sua própria instituição, o que foi um desafio. A oficina foi premiada como melhor trabalho da sessão de oficinas práticas pela SIAC, o que deu um grande incentivo às discentes-docentes e, também a nós, coordenadoras do projeto.



Figuras 1 e 2: Oficina Atos em Com-tatos ministrada por integrantes do Projeto Partilhas em Dança Educação – 2019. UFRJ. Arquivo pessoal.

Além da oficina “Atos em Com-Tatos”, realizamos outras oficinas em dois espaços parceiros do projeto naquele momento: Colégio Estadual Santos Dias, localizado em São Gonçalo, município do Estado do Rio de Janeiro, e com ginastas da Vila Olímpica da Mangueira, um projeto social localizado na zona norte da cidade do Rio de Janeiro. Compreendemos que levar oficinas a público alvo diferentes seria de relevância para as experiências profissionais das discentes. Especialmente por se tratarem de locais periféricos e instituições públicas. Apresentar aos futuros docentes diferentes contextos e realidades. E, essencialmente, auxiliar na criação de repertórios para o trabalho como dança em ambientes díspares.

As oficinas realizadas no Colégio Estadual Santos Dias (Figuras 03, 04 e 05) tiveram como objetivo propiciar experiências artístico-corporais a partir do trabalho como parâmetro Movimento, da Teoria Fundamentos da Dança, criada por Helenita Sá Earp. Para isso, também foram usadas abordagens diretivas e não diretivas e as oficinas foram ministradas em duplas. Após as experiências das oficinas na escola, vimos como os integrantes do projeto se sentiram mais desafiados e mais instigados. Sempre nos falavam da relevância de estarmos no chão das escolas, observando suas condições, além das dificuldades e prazeres de se trabalhar a dança nesses espaços. Nossa ida a esta escola dinamizou também o ambiente, gerando curiosidade, despertando interesses e criando diálogos e vínculos entre universidade e sociedade.



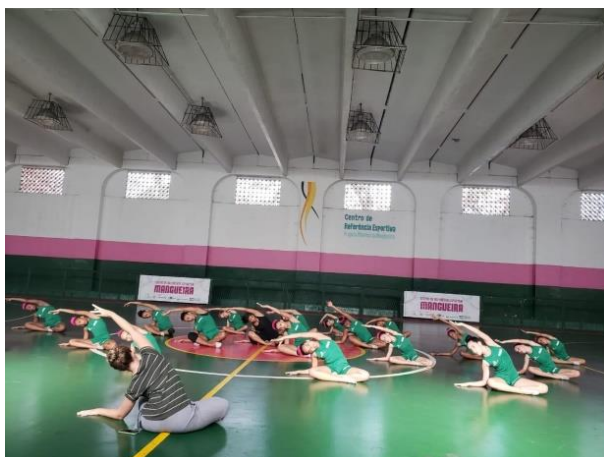
Figura 03: Oficina ministrada por integrantes do projeto Partilhas no CESD - São Gonçalo – 2019 - Acervo pessoal.



Figuras 04 e 05: Oficina ministrada por integrantes do projeto Partilhas no CESD - São Gonçalo – 2019 - Acervo pessoal.

As oficinas realizadas com as ginastas da equipe de Ginástica Rítmica da Mangueira que atuam sob coordenação da professora Maria Augusta Buarque (Figuras 06 a 09) tiveram como objetivo propiciar experiências de expressão corporal a partir do trabalho com os elementos do vocabulário corporal, baseados nas partes do corpo, nas relações de apoios, trajetórias do movimento e linhas do corpo. Para isso, também foram usadas abordagens não diretivas e as oficinas novamente foram ministradas em duplas. Esse público alvo era diversificado das oficinas ministradas até então, pois eram ginastas de idades variadas, já com um

trabalho corporal de nível elevado. A ideia central era trabalhar a expressividade, consciência das partes do corpo e improvisação. Após as experiências das oficinas com as ginastas, vimos como as integrantes do grupo se animaram com a possibilidade de ampliação de perspectivas da ação docente. Forma oficinas extremamente afetivas e relações dialógicas muito nítidas.



Figuras 06 a 09 - Oficina ministrada por integrantes do projeto Partilhas às ginastas da equipe de Ginástica Rítmica - VO Mangueira. 2019. Acervo Pessoal

O trabalho *in loco*, antes da pandemia, tinha o intuito de investigar e aprofundar práticas de ensino de dança que se tornem significativas nos diferentes espaços de formação. As oficinas foram propostas por entendermos que a prática docente é um dos exercícios fundamentais na formação dos estudantes de licenciatura. Os aspectos pedagógicos que foram propostos como forma de investigação se deram a partir de estratégias de sensibilização que mostraram a importância de lidar com a diversidade de experiências.

4. Estratégias e formas de manter vínculos remotamente

De repente, a Pandemia e o isolamento social. Suspendemos planos e nos dedicamos a pensar em outras possibilidades possíveis para nos mantermos em ação. Não poderíamos, temporariamente, aplicar oficinas presencialmente. Como abraçar as mudanças com um olhar que não criasse muros e ao mesmo tempo respeitasse limites, emoções, transformações, a fim de manter as pontes que ainda ligariam a dança às escolas e os estudantes aos projetos? Consideramos que a manutenção das pesquisas no projeto poderia ser uma relevante oportunidade para a elucidação de outras questões que surgiam ao longo dos fatos, como forma de resistência aos laços ainda frágeis entre a dança e escola; entre a pesquisa acadêmica e a comunidade.

Além disso, a ideia ainda se manteve em contribuir para o desenvolvimento de capacidades envolvidas na experiência da arte-educação remota através da dança, estudando temáticas como: organização, elaboração, pesquisa, avaliação, condução, liderança, percepção do outro e criação e que ganharam novos contornos. Nunca se falou tanto em readaptação, reelaboração, reorganização, reavaliação, recriação. O que surge de novo e o que se mantém como tradicional na prática da dança na escola? (CORTELLA, 2018) quais novos desafios surgem ou que se reapresentam sob novo formato?

Os encontros com os alunos estão sendo realizados de maneira remota e com periodização diferenciada do que era presencialmente, já que agora é preciso dispositivos como computadores e celulares e uso de Internet e redes sociais. Nos vemos em encontros quinzenais síncronos, com duração média de duas horas e meia. Temos aí um primeiro ponto: menos tempo “ao vivo” com os integrantes do projeto, mas percebemos que essa modificação foi muito frutífera, uma vez que os tempos das ações, por se darem dentro das casas, foi completamente afetado. Compreendemos que mais valia estarmos com esse tempo dilatado, do que ver os discentes não conseguindo dar conta das tarefas semanais. Lembramos que muitos problemas de saúde e econômicos atravessaram a vida de estudantes e professores. Aachamos por bem manter vínculos e acolhimentos, mas com um ritmo possível.

Desse modo, nos evidenciou o elemento “novo” e imprescindível para qualquer tipo de ação ou estratégia pedagógica dentro do projeto: o respeito à vida.

Esse aspecto do bem estar de todos (físico e emocional) chega, portanto, com força para ser resgatado e incorporado de forma determinante, o que nos impele a pensar qual compromisso maior da educação, senão o da ética e do respeito aos envolvidos. Assim, neste momento, não somente o respeito aos conhecimentos que os alunos trazem com eles (FREIRE, 2017), mas o respeito às suas vidas.

As atividades, num primeiro momento, foram pensadas pedagogicamente de forma a criar sentidos para os integrantes. Nossa proposta pedagógica se voltou inicialmente para dentro das integrantes, como uma forma de restabelecer um contato e repensar caminhos e processos dialógicos. Saber como os estudantes estavam lidando com esse período, quais dificuldades e quais desejos em relação ao projeto foi fundamental para criarmos um calendário de ações e encontros. Inicialmente nos encontramos para conversar e pensar, juntas, para onde iríamos, uma vez que era certo que não conseguiríamos realizar oficinas presenciais e, possivelmente, nos afastar temporariamente das instituições parceiras, uma vez que tais instituições também permaneceram fechadas durante um período.

Chegamos a um segundo momento, onde definimos que poderíamos manter nossos estudos teóricos, pensar a pós-produção das oficinas e criar um canal de contato com outros estudantes e os nossos parceiros via rede social. Os encontros passaram a se dar a partir da discussão de textos com base na atualidade social e educacional, com o intuito de estreitar a percepção e a reflexão sobre outras formas de atuação do projeto.

Conjuntamente com as leituras e estudos, iniciamos o projeto de desenvolvimento da página oficial do projeto na rede Instagram. Esse processo motivou as alunas, não só para pensarmos a estética das publicações, mas efetivamente o conteúdo a ser abordado nas publicações. Essa prática, comum nos tempos de hoje, de partilhar informações nas redes impulsionou o grupo e, possivelmente, não seria pensada por nós não fosse este momento. As publicações se tornaram semanais e cada dupla passou a ficar responsável pelo conteúdo de cada semana, sempre em diálogo com todo o grupo. Fizemos pequenas “séries” de conteúdos a serem compartilhados com os seguidores. Percebemos que alunas da graduação começaram a se interessar e interagir conosco. Foi então que no fim de 2020 resolvemos abrir o projeto para mais alunas, a fim de acolher os interessados. O projeto, que contava com seis alunas do curso de Licenciatura em Dança, conta hoje com onze alunas.

A partir dessa retomada de ânimo, passamos a pensar nas práticas pedagógicas remotas em dança. Entre nós primeiramente e, na etapa em que nos encontramos, repensando a criação e ofertas de oficinas online para públicos de diferentes instituições de ensino. Passamos a criar estratégias remotas, a partir da utilização da tecnologia digital, das câmeras, dos computadores, entendendo que esta tecnologia poderia aproximar ou afastar de vez os alunes, por conta de questões de acesso e de todo contexto social e emocional que cada um vivencia de forma diferenciada. Traquitanas que despertam muitas vezes o medo e realçam as diferenças. Por outro lado, amenizam o distanciamento. A esfera profissional invadiu a esfera pessoal.

No que diz respeito ao contexto da Educação, as inúmeras reflexões que vieram à tona, mostraram a complexidade e tensões em torno de assuntos como: novas e arcaicas formas de ensino; novos protocolos sanitários nas instituições de ensino; a importância do trabalho docente de qualidade; condições de trabalho e de estudo; acesso à tecnologia e à educação virtual, entre outros, que geraram muitas críticas às políticas de ontem e hoje, aos próprios profissionais da educação, às práticas pedagógicas de ontem e de hoje. Todas essas tensões acabam relacionando-se, também, com as pedagogias do ensino das artes, no caso específico da dança. Os profissionais da educação e suas ações vêm sofrendo uma série de questionamentos. A busca por uma educação de qualidade para todos parece ser uma utopia e as políticas públicas de educação vêm sendo desmontadas ao mesmo tempo em que surgem as discussões sobre o que significa qualidade pedagógica - em dança - frente a esta “nova/velha” realidade educacional.

Isabela Buarque
UFRJ

E-mail: isabuarque@hotmail.com

Professora Adjunta nos cursos de Dança da UFRJ. Doutora em Memória Social - UNIRIO. Mestre em História Comparada - UFRJ. Graduada em Bacharelado em Dança - UFRJ. Coordenadora do curso de Licenciatura em dança - UFRJ. Coordenadora do projeto "Partilhas em Dança Educação: ensino, pesquisa e extensão - DAC/UFRJ.

Lara Seidler
UFRJ

E-mail: laraseidler@yahoo.com.br

Professora Adjunta nos cursos de Dança da UFRJ. Doutora em Artes Visuais pela Escola de Belas Artes - UFRJ. Mestre em Ciência da Arte - UFF. Graduada em Bacharelado em Dança - UFRJ. Vice - Coordenadora do curso de Licenciatura em

dança - UFRJ. Coordenadora do projeto "Partilhas em Dança Educação: ensino, pesquisa e extensão - DAC/UFRJ.

Referências:

- ARROYO, Miguel G. **Ofício de Mestre: imagens e autoimagens**. Petrópolis, RJ, 2013.
- BOURDIEU, Pierre. **A distinção: crítica social do julgamento**. 2 ed. Porto Alegre, RS: Zouk, 2013.
- CORTELLA, Mario Sergio. **Educação, Convivência e Ética**. São Paulo: Cortez, 2018.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2017.
- SANTOS, Boaventura de Souza. **A cruel pedagogia do vírus**. Coimbra: Almedina, 2020.

Saber de corpo

Jessica Gonçalves Lima (UFRJ)

Dança como Área de Conhecimento: Perspectivas Epistemológicas, Metodológicas e curriculares

Resumo: O presente trabalho é mais do que uma proposta, este estudo é a afirmação de um relato, de um acontecimento que já existe em determinado processo educacional. Objetiva-se firmar a construção de epistemologia com o corpo dentro de sala de aula, em dança. O corpo aqui é protagonista de todo processo educacional. Além disso, este trabalho convoca a ação do corpo do professor, movimento ético e político de educar dando corpo a sua pedagogia. A aproximação acontece na Educação de Jovens e Adultos na cidade do Rio de Janeiro. E a narrativa é a forma de abordar como a dança, a apreensão e o protagonismos dos alunos acontece na disciplina de dança.

Palavras-chave: CORPO. DANÇA. EDUCAÇÃO. NARRATIVA. EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS.

Abstract: The present work is more than a proposal, this study is the establishment of a report, of an event that already exists in a certain educational process. The objective is to establish the construction of epistemology with the body inside the classroom, in dance. The body here is the protagonist of the entire educational process. In addition, this work calls for the action of the teacher's body, an ethical and political movement to educate giving body to their pedagogy. The approach takes place in Youth and Adult Education in the city of Rio de Janeiro. And the narrative is the way to approach how the dance, the apprehension and the protagonism of the students happens in the dance discipline.

Keywords: BODY. DANCE. EDUCATION. NARRATIVE. YOUTH AND ADULT EDUCATION

1.Saber de corpo!

O que seu corpo tem a dizer? O que seu corpo disse pra você? Você escuta seu corpo? Ele recupera sua presença ou amassa suas potencialidades? A gente sabe o que sabe o nosso corpo? Quais são os saberes que potencializam o nosso corpo? Qual é a força do nosso corpo?¹ Durante algum tempo o projeto que detona a gente, e força o nosso desencanto enquanto potência de vida, se mantém a funcionar. E pensando bem, é somente com sapiência do corpo, que o

¹ Neste estudo busco utilizar a terceira pessoa do singular (você) e a terceira pessoa do plural (nós), entendendo que estas indagações são para pessoas de forma individual, e nós, onde inclui o eu, nós professores, em forma de corpo docente.

colonialismo não consegue avançar. O saber de corpo não se captura. Para tanto, Luiz Antônio Simas e Luiz Rufino (2018) afirmam que

O projeto que durante séculos investiu na objetificação de seres humanos, traficou para essas bandas suportes físicos montados por outros saberes. É através do corpo negro em diáspora que emerge o poder das múltiplas sabedorias africanas trasladadas pelo Atlântico. O corpo objetificado, desencantado, como pretendido pelo colonialismo, dribla e golpeia a lógica dominante. A partir de suas potências, sabedorias encarnadas nos esquemas corporais, recriam-se mundos e encantam-se as mais variadas formas de vida. Essa dinâmica só é possível por meio do corpo, suporte de saber e memória, que nos ritos reinventa a vida e ressalta suas potências. (SIMAS E RUFINO, 2018, p.49)

Muitas interrogativas surgem para que que possamos reaprender a dar aula. Qual é o chão que sustentam as interrogativas? Eu falo do lugar de docente em uma escola, espaço onde é destinado a educação formal, onde a dança ocupa o cargo de disciplina curricular². O corpo que aqui quero tensionar é o corpo escolar, que inicialmente é um corpo de fora, que vem formar outros corpos.

Antes de encarar a docência, estive por longos anos como aluna, e desde aquele momento, observo que a escola, “[...] colonial, tão presente, busca educar corpos para o desencanto e para os currais do mercado de trabalho, normatizados pelo medo de driblar/gingar/pecar” (SIMAS, 2019, p.55), falta corpo, corpo tem, mas é um corpo determinado a cumprir expectativas específicas, quem muito diverge do que é estabelecido a priori, se torna o que é por muitos considerado “diferente”.

O que é determinado a priori é uma consideração de espaço e deslocamento que já é de conhecimento de quase todos. Façamos o exercício de pensar a sala de aula, independente da disciplina, pensem na sala de aula, como ela se confere, se constitui, os espaços que formam essa sala de aula. E agora pensem nos corpos que adentram essa sala, pensem em crianças, adolescentes, jovens e adultos, de todo tipo, de muitas cores e gêneros, oriundos de toda a cidade, obviamente o exercício aqui também passa pela diversidade, diversidade principalmente do ser, admitindo a existência, do outro, do outro corpo, do que pode ser corpo, do que sabe o corpo e do poder que o corpo tem.

Entretanto, somente nesse primeiro exercício de pensar a sala de aula, é possível destinar o lugar do corpo, a cadeira, a escuta, o silêncio, o caderno e a predestinação do que é obedecer, ser obediente, e nesse sentido obedecer a

² Especificamente estamos falando de um estudo construído e pensado no trabalho com Educação de Jovens e Adultos – Manguinhos, da Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, na Fundação Oswaldo Cruz (FIOCRUZ), estado do Rio de Janeiro.

dinâmica escolar é necessariamente não desorganizar o corpo, escolar, docente, discente. Na verdade, não pode ter muito corpo, alunos ou professores corporificados demais, sempre são comparados a situações de problema.

Em uma experiência de sociedade que reforça a força incessante que o capital tem sobre nossos corpos, “o corpo é construído histórica e socialmente, enquanto força de trabalho, é mercadoria, e alienação, fetiche e reificação” (BAPTISTA, 203, p.153), somos o tempo todo, tensionados a pensar como sujeitos abjetos, programados para produzir, sem oportunidades de questionamentos do nosso ser, afinal precisamos sobreviver em meio as massificações. Nossa experiência e vida, é trocada pela produção, muito trabalho, muito consumo, e enormes distorções do que pode ser o bem viver, saúde, lazer, e principalmente do que um corpo pode ser, de outras maneiras de se relacionar em sociedade, e de analisar criticamente esses padrões de repetição de uma existência fadada a alienação e a não produção do si.

Largos anos dentro uma escola, alfabetizando-se e conquistando o letramento. Neste lugar, mesmo que não esteja prescrito em seus parâmetros, também cabe a construção de subjetividades visto que nesta jornada há a justaposição de várias narrativas, inclusive muitas delas são as que impedem de o aluno retornar os estudos ou mesmo achar que aquele pátio, é um lugar que não lhe cabe.

A escola se não busca um ensino crítico, político e ético, se não fricciona a parede e o chão em que se sustenta, acaba senão por reproduzir exatamente o que se encontra em curso, políticas de aniquilamento e na produção de precárias de subjetividades, porque também está na escola também esse poder.

Dito isso, mais um convite ao pensar: O que cabe dentro do ensino formal em nossas salas de aula? Quais os processos que estamos fomentando quando lecionamos para nossos alunos. Falamos de corpo? Aqueles corpos são protagonistas dos processos em que estão inseridos? Cabe a experiência dentro da sala de aula? Cabe a experiência de um corpo no processo educacional? E se for pra falar de uma experiência que não é docente? Como corporificar um saber? Como incorporar o fomento de suas próprias respostas e de sua aprendizagem? Como produzir uma prática educacional que promova a construção/mediação de conhecimento a partir do próprio corpo dos educandos, por suas próprias produções de vida, de trajetória... do seu entendimento do que é ser e estar no mundo.

Essas são provocações que norteiam o delinear deste trabalho. Provocam e encaminham o desenvolvimento, mas é possível que não sejam respondidas, afinal o intuito preliminar é provocar discussões sobre o que se pode chamar de nossas práticas docentes, especificamente como estamos seguindo com elas e qual discurso que queremos legitimar.

Uma relação de reflexão e encaminhamento, com que intuito lecionamos? A que se destina nossa prática docente? Será que nos aproximamos de uma pedagogia, uma prática docente, uma ética sobrevivente, um espaço, uma escola, uma educação que pensa corpo? E principalmente um processo em que o corpo discente é participante? Ou mesmo que relutemos ainda estamos produzindo uma educação bancária, mesmo corporalmente em dança?

Paulo Freire (2018) define este tipo de educação como um depósito de conhecimentos, uma relação vertical de aprendizagem, o aluno somente recebe os conhecimentos, sem ao menos incorporá-los em sua vivência. Convoco Freire, para esta conversa, porque mesmo não sendo um autor com estudos sobre a dança, ele já pedia saber de corpo em suas práticas educacionais, em seus textos, suas palestras e suas passagens, Paulo pedia corpo, discente e docente, convocava a ação, chamava a prática corporal para o chão da escola:

Saberes do corpo inteiro dos dessemelhantes, saberes resultantes da aproximação metódica, rigorosa, ao objeto da curiosidade epistemológica dos sujeitos. Saberes de suas experiências feitos, saberes “molhados” de sentimentos, de emoção, de medos, de desejos (FREIRE, 2018, p.11).

Neste momento vamos dançar, a luz de referenciais que sejam teóricos e corporais. Então para abrir os caminhos as primeiras provocações do conceito de experiência de Jorge Larrosa (2002), que afirma que a educação precisa ser pensada a partir da experiência, para ele definida como “o que nos acontece”, logo, corpo e Luiz Rufino (2019), que propõe uma lógica educacional invertida, indo contra aos saberes educacionais coloniais e racistas. Rufino, convoca o corpo popular, da rua para uma pedagogia, reportando a educação, como caminho enquanto possibilidade de reinvenção de seres. Dar sentido ao que o corpo diz, ao saber do corpo!

2. De que corpo?

Essa condição estéril de estado forja uma especificidade de corpo. O corpo é bem como a escola? cartesiano? De antemão, já deixo bem nítido que este estudo visa uma prática contra hegemônica, os sujeitos e autores que alimentam este trabalho visam demarcar uma criação que vá na contramão do discurso colonial. Aqui se afirma corpo em diversidade, aqui corpo é força política do contra, o reverso como demarcação de um caminho. Com esses processos a sala de aula pede uma conferência de ataque a todo e qualquer discurso que fortaleça práticas de morte. Escola é para gentes. Falamos de gente, dessa gente que brinca de sobreviver, quando vive, come, dança, se reúne, estuda, e é, ultrapassando e subvertendo a lógica da morte quando fura a bolha que lhes é destinada. Gente que margeia, roda, ou cruza a cidade em busca.

E nesses entrecruzos, se forma, o “gente” vai se criando, se formando e projetando ou formatando experiências, de suor, na rua, na festa, no baile, na igreja, no tiroteio, no ônibus cheio, na enchente, nas violências ou nas ausências. Experiência, alimento de corporeidade. Corporeidade da resistência, lugarejo de encontro com si e abertura ao outro, reagindo ao desmonte, ao desmantelamento da vida, poder resistir, existindo. Essa gente é nosso aluno, é o aluno da Educação de Jovens e Adultos, ou do Ensino Médio e Ensino Fundamental. Então precisamos de gente, de pessoas, de seres que em sua existência reforcem desvios, que seus corpos quando em dança ou em vida, produzam o desencarceramento. Sobre isso Luiz Antônio Simas (2019) reitera:

Precisamos de corpos fechados ao projeto domesticador do domínio colonial, que não sejam nem adequados e nem contidos para o consumo e para a morte em vida. Precisamos de outras vozes, políticas porque poéticas, musicadas; da sabedoria dos mestres da academia, mas também das ruas e de suas artimanhas de produtores de encantarias no precário (SIMAS, 2019, p.55).

Quando se aborda esse corpo dessa gente, aqui a força vem da luta da corporeidade e da experiência. E para tanto, utilizaremos autores que abordem esses conceitos de forma integrada. Valorizando o aspecto político que existe dentro da força de cada corpo. Para o filósofo Michel Bernard, a corporeidade está em mobilidade:

A corporeidade é entidade móvel, composta por atividade perceptiva e ficcional, modulada pela história individual e coletiva do sujeito, e onde a materialidade corporal, desejo, pulsão linguagem, gesto e imaginário se entrecruzam e interpenetram. Ou seja, é espectro sensorial e energético de intensidades heterogêneas e dinâmicas. Uma trama construída entre os sentidos cujo funcionamento global está baseado no imaginário e na projeção promovendo uma relação de alimentação e retroalimentação. (BERNARD, 2001, p.174)

Então, neste sentido, como mobilizar a corporeidade de nossos estudantes para incessantes trocas, descobertas e produções de outros significados que não os já postos, desviar a lógica de corpo que já lhes foi inserida. Fortalecer neste corpo um grande processo, que dialoga com a perspectiva própria sobre o que pode ser a sua transformação social.

Suely Rolnik, em entrevista para a revista n-1 edições, define a experiência do sujeito de forma bem peculiar. Ela nos brinda com o que chama de duas das múltiplas experiências simultâneas que fazemos do mundo:

A primeira é a experiência imediata, baseada na percepção, e que nos permite aprender as formas do mundo em sua concretude e contornos atuais. Tal modo de apreensão é inseparável da cartografia cultural vigente: quando vejo, escuto ou toco algo, minha experiência já vem associada aos códigos e representações de que disponho e que, projetados sobre este algo, me permitem lhe atribuir um sentido – é a experiência do assim chamado “sujeito”. Mas se esta capacidade cognitiva é sem dúvida indispensável por ser a que viabiliza a sociabilidade e a comunicação, ela não é a única a conduzir nossa existência, vários outros modos de apreender o mundo operam simultaneamente, constituindo a experiência complexa que chamamos de subjetividade. (ROLNIK, 2016, p.9)

Desta forma, desdobremos para os alunos que já chegam em nossa sala de aula portando seus significados sobre o universo em que vivem e viveram, transpõem suas vidas como primeiro momento de aprendizado, e no confrontam com suas culturas locais, familiares e as próprias concepções a partir de suas intervenções no mundo, vide aqui também, rede sociais. Como podemos nos entrelaçar neste processo de modo que possamos chamar todos os nossos corpos para essa composição? Até porque a força contra hegemônica precisa ser um encontro de corpo para corpo, se não, quando se é, só um corpo que está em sujeição de aprendente, por que não considerar mais um espaço verticalizado do poder?

Então, antes de sala de aula, o dever de casa é nosso, enquanto docente. Quais? Que práticas? Por onde estão nossas leituras, e como se dão nossos agenciamentos? Como cada vez mais nossa atuação está chamando o corpo, o

nosso corpo para isso, e o corpo dos estudantes para tal evento. Já conseguimos descolonizar de fato a nossa sala de aula? Nos baseamos em quais pessoas, trazemos que gente para dançar com a gente enquanto a gente ensina?

3. De corpo que dança

Se pudermos pensar, que antes mesmo da escrita, das palavras, o corpo sempre foi nossa linguagem. Antes da fala, tem corpo, até para pegar no lápis, é necessária percepção do corpo. Desde que nascemos, é pelo corpo, movimento, gesto, que a gente caminha, aprende e movimenta nossos pequenos desejos.

Então, por que no caminho da escola, o corpo se perde? Porque dentro da escola é intencional dizer “não corpo”? Existem diversos fundamentos para poder justificar a culpa do estado e da escola, mas esse texto, estritamente essa escrita vai falar de corpo e como recuperá-lo nessas caminhadas de esquecimento. Não é um pequeno manual de como dar uma aula de corpo, mas sim, como um projeto experimental concede corpo as práticas em dança dentro de uma sala de aula.

Pensar em corpo investigando “possibilidades do corpo como alfabeto de uma linguagem articulada pelos gestos” (SEIDLER, 2015, p.27), um alfabeto próprio que cada um tem, um alfabeto de corpo, que a prática se dá ao contrário, para cada palavra ao invés de materialidades, se produzam uma experiência, o corpo reage da sua forma e depois, produz a sua dança logo, a sua forma de incorporar o conhecimento.

Dito isso, quando a gente convoca e convida o corpo para sala de aula, precisamos de negociação, negociação porque corpo também é história e muitas narrativas, um vespeiro de vida, apertando e afrouxando. Para poder mexer com gente, é preciso da confiança de quem se mexe, e muitas formas de diálogo para transformar aquele espaço, em um lugar de aulas de escuta, e entrega, “estar em situação completamente presente naquilo que experimentamos, sob olhar fenomenológico nos indica que o mundo é efetivamente apreendido por uma consciência incorporada” (SEIDLER, 2015, p.25).

Dança que joga entre perguntas e respostas, friccionando um corpo que pensa dançando. Tem coisas que só o corpo pode dar, que o corpo só pode resolver dançando. Corpo pensando em movimento, e respondendo em dança. “Se as

emoções são indissociáveis de qualquer mudança física e vice e versa, a corporeidade é pensante e o pensamento é dança” (SEIDLER,2015, p.29).

E por que dançando? Qual a especificidade que a dança pode produzir? A dança não surge como uma metodologia, ela é o movimento de encontro, o caminho em que se encontra corpo para poder mobilizar, adentrar, barrar e burlar a essas tantas fronteiras que o corpo corresponde. A dança é o espaço de fruição da resposta, o corpo pergunta e o corpo em dança responde.

A dança não é lógica, aliás, a dança pode estabelecer outra lógica de corpo, de ser, e de entender como se apreende o conhecimento, apreender conhecimento com o corpo, dar corpo ao conhecimento, incorporar as respostas e mais do que aplicar o reconhecimento desse aprendizado ou afetação, produzir uma forma de incorporar a sua experiência em todo e qualquer aprendizado.

Convidar a experiência para compor o corpo discente, já é desviar a lógica da sala de aula, onde o professor detém o conhecimento que o educando se encontra em atitude de aprender, e que normalmente é conduzido pela experiência de corpo desse outro alguém. Os educandos revisitam as suas experiências pra dar respostas, isso é mais que cognitivo, é epistemológico, como você produz o seu conhecimento.

A dança inserida na grade curricular da educação básica, formando o corpo escolar, já pode ser um lugar de antagonismo e dar subsídio para essa subversão corporal, também fortalece a inversão. Nem toda aula de dança, é subversiva, então o que falta ao ensino de dança, para a prática de transgredir? Transgredir no sentido de demarcar a diferença do corpo no currículo que as vezes nem existe. O corpo está ou não está na escola? Então, corporifique, incorpore a escola, dê corpo, perturbe essa ligação histórica e coercitiva com o alijamento. A intervenção da dança na escola, recupera o espaço de uma produção de conhecimento enviesada, desconforta o corpo escolar e muitas vezes silencia ou incomoda a dinâmica do “cospe giz”.

Você produz o seu conhecimento a partir das suas experiências, por isso uma atenção mais epistêmica do que cognitiva. O corpo como episteme da dança, a experiência como fundamento do corpo e a pesquisa de si como sujeito do aprendizado. Como esse mecanismo de pensar surge nos alunos? Pelo corpo, de uma maneira expansiva, movendo, dançando. Mas como produz, de onde ele vem, a partir das experiências deles. Não há intento de analisar as experiências obtidas,

acreditando que experiência não tange análise, mas sim, possibilitar o uso de narrativas dos alunos para demonstrar a condução dessa possibilidade.

Nesta aula de dança já entendemos os processos cognitivos, a competência é ir além do que o corpo escolar pede. Quando o processo é impelido pelo seu corpo em relação, em confronto a sua própria experiência (aquela gerada antes mesmo de ser educando em um espaço formal), o pensar pelo/no corpo, imprime ao processo educacional dançado, uma condução epistêmica. Se fazer corpo, pensamento e movimento, tudo numa tríade fundante do que pode ser uma experiência, do experienciar. Afinal, quem sabe do teu corpo?

Objetiva-se com este estudo, trazer como tensão o corpo para o cerne dos questionamentos, e do protagonismo na hora da produção de conhecimento, escrevendo e inscrevendo em dança. Formar, saber, descobrir, desvelar a sua possibilidade de aprender por caminho conduzido pelo seu corpo, mediado pelo professor e dançado por suas experiências.

4. Metodologias Narrativas

Danças, jogos, gingas, performances e palavras, que movem o pensar-corpo, deslocam as viabilidades da pesquisa de si e de ser. Movimentos educativos que dialoguem com o corpo dos educandos em questão, e quantas questões? Quantas questões cabem em uma aula de dança?

Para este estudo, foram utilizadas algumas estratégias de mediar essa pesquisa corporal. Vídeos, rodas de conversa, debates e muitas dúvidas sobre o corpo. É necessário relatar que os dados aqui demonstrados foram colhidos em momentos antes da atual pandemia do COVID-19, em momentos do ensino presencial, com alunos do Ensino Médio da Educação de Jovens e Adultos - Manguinhos/RJ.

Dentre tantas coisas ouvidas nesses processos formativos, uma das mais significantes que inquietaram o meu fazer docente foi, em nossa sala de aula intitulada Sala de Aula 204, Expressão Corporal e Artes Cênicas, sem cadeiras, apenas com espelhos, bastante iluminada e com um papel pardo que cobre a janela de vidro que fica na porta. O intuito de manter este vidro coberto, é que os nossos momentos processuais sejam resguardados. O combinado é o que acontece na aula, fica na aula e quem passa pelos corredores não pode ter acesso ao nosso

encontro, costumo utilizar uma metáfora da porta como forma de manter o combinado; “- Ao atravessar essa porta, (consoante a **figura 1**³), a gente ganha coragem e todo o resto fica lá fora”.



Figura 1: A porta da sala de aula, que fecha, mas abre nosso encontro e nossos corpos.

Após insistir que os alunos se levantassem para fazer a aula, saíssem do chão, pois já havia esperado bastante para que a aula começasse. Uma aluna muito indignada fala: “-Aí professora, posso falar uma coisa contigo?” Eu respondo prontamente: “- claro”. Ela continua: “- Sua aula é a aula mais difícil, meu Deus!” E eu, logo preocupada com muito receio de qualquer coisa, pergunto: “-Caramba, sério? Mas por quê?”. Ela responde: “-Sua aula é a mais difícil porque obriga a gente a se manifestar”. Apesar de ter ficado preocupada com a palavra obrigação, continuei: “-Ué, e o que difere das outras aulas?”. Ela: “-Nas nossas outras aulas a gente fica sentado respondendo, se a gente souber a gente responde, se a gente não souber a gente não responde. E é mais difícil sim, se movimentar, por isso que sua aula é tão difícil, eu acho”.

Depois desse momento, dessa provocação da minha aluna, foi a partir do tensionamento dela que eu comecei a repensar o quanto minha prática precisava deslocar nossos corpos. E mais, o que eu queria construir com aquele encontro? Qual era o desejo deles, ao se moverem? Partimos para os exercícios, comecei a instigá-los sobre o que queriam com a formação, o que estavam sentindo falta e

³ Todas as imagens referenciadas neste trabalho, são autorais e de registro pessoal de um diário de bordo da presente autora.

principalmente quais eram suas histórias de vida, de onde eles vinham e o porquê de terem vindo. Minha ação deveria ser localizada, assim como Paulo Freire, deveria endereçar as questões assim que elas surgissem. Em toda aula, encerramos deitados no chão, como vemos na **figura 2**. Olhando para eles, exauridos depois de uma prática onde o chão é usado como impulso, eles ainda se recompondo, eu ainda continuo em trabalho, pensando: “-Em favor de que é a minha pedagogia?”



Figura 2: O chão é feito para te erguer.

Invocar presença de corpo. A metodologia utilizada foi um jogo de perguntas com palavras e respostas com corpo. E ainda em conversa com Luiz Rufino,

palavra é corpo e por onde o corpo passa não há como fazer o caminho de volta, o que resta é somente um novo curso. Não se banha duas vezes da mesma maneira na beirada do Paraíba. As palavras são invocação da presença (RUFINO, 2019, p.155).

Disponibilizarei algumas perguntas, e algumas frames de vídeos, imagens como possibilidade de interpretação de respostas. Destaco aqui, que esse foi apenas um dos processos dessa turma em questão. Algumas perguntas como: *Dança por ser intervenção? Você sabe dançar? Seu corpo pode dançar? O que te move na vida? Para você o que é dança? Você gosta de dançar? Quais são as urgências do seu corpo? Qual a frase que seu corpo mais gosta de falar?* Essas perguntas foram sorteadas e a atividade, era pegar uma, ler, ir para casa e responder com o corpo. As perguntas foram endereçadas a vinte e um estudantes através de um sorteio, eles poderiam levá-las para casa e poderiam estudar a melhor resposta que seu corpo conseguiria vibrar. O importante era deixar a frase

vibrar no corpo, o primeiro impulso que viesse como resposta, era para ser registrado. Foram semanas intensas de muita ansiedade, porque sempre me questionavam como iriam responder aquilo pois não era para montar uma coreografia, mas sim um esquema de respostas ao pensar na frase, mesmo que não tivesse nenhuma ligação. Outra provocação era que eu só poderia saber quais eram as perguntas de cada um após a apresentação. Fizemos o experimento de filmar as apresentações e cada um deveria fazer sozinho, com a sala vazia, conforme demonstram as **figuras 3, 4 e 5** abaixo. E ao final nos reuniríamos para encerrar o processo dançando juntos a música “*Voa andorinha Voa*”, nos olhando e olhando para nossos pares em frente ao espelho conforme **figura 6**, ressaltando sempre a importância das singularidades e coletividades e destacando também como a força do coletivo imprime outras danças em nossos corpos.

Com este exercício eu não busquei alguma racionalidade ou lógica quando observava as perguntas ou as respostas, o intuito era deixar o corpo deles responderem da maneira que vibrassem. A única exigência era que eles estudassem, e que não era necessário algo esteticamente bonito, além de não poder haver música, eu queria ver o corpo, queria ver os borrões do corpo de cada um.



Figura 3: “Eu não vou dançar, eu não sei dançar, meu corpo não serve pra isso”



Figura 4: “Dança pra mim é força”

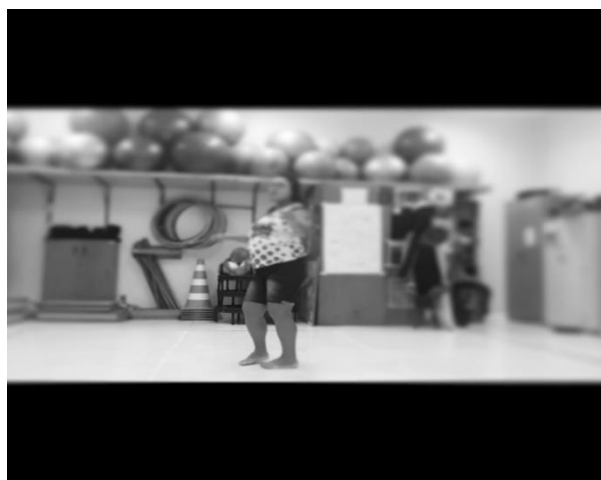


Figura 5: “Dança para mim é tudo, é quando eu esqueço de todos os meus problemas e sou feliz.”



Figura 6: Finalização de aula, “Voa andorinha voa, voa na beira do mar, voa andorinha voa bata asas sem parar”. Música encerramento das aulas de todos os dias.

Durante os semestres, diariamente em nossas aulas eles não são obrigados a dançar, necessitam estar na aula e precisam se envolver com o evento. É sempre um jogo de negociação de quando o corpo deles realmente decide chegar na aula, o importante é chegar, independente do tempo, porém como já estávamos

no final do semestre, esse exercício era obrigatório para todos, supostamente a avaliação.

Priorizo a presença em sala de aula porque em algum momento o que chamo de “chamado” acontece. Uma aluna XY, tinha o costume de ir para aula, mas nunca participar das atividades, mexia muito no celular, conversava, mas de fato com as atividades, ela não se envolvia. Resolvi mudar a estratégia, e restringi o uso do celular na sala, poderiam ficar sentados, mas deveriam prestar atenção na aula, porque em todo final teríamos rodas de conversa, e assim seguimos. Certo dia, fizemos muitas dinâmicas em aula, a turma participou bastante, e no meio de uma transição de sequências, e para finalização, ela exclama: “- Professora caramba! Hoje eu dancei na tua aula!” E eu, assustada, respondi: “-Sério XY? Mas como assim se você ficou sentada? Me explica?” Ela: “- Não sei explicar, mas meu corpo se moveu por dentro, dançou juntinho cara, mesmo eu sentada e pior, foi muito bom!” Eu prontamente dei uma risada e respondi: “-Poxa que bom XY, já dançou sozinha, agora só falta dançar comigo, semana que vem”. Depois desse dia ela se sentir confortável para integrar o grupo.

5 .À guisa de conclusão

Como dito anteriormente, este não é, e não pode ser considerado um manual prático de educar em dança, como o chamado é para o corpo do professor também, é no processo de aprender e ensinar que aprendemos a melhor maneira de se fazer educação. O professor precisa estar em constante mobilização e pesquisa da sua própria prática. Pensar em reinventar práticas de acordo o que urge em sua realidade.

E se existir dúvida do quando divergir e como divergir, penso que nossas práticas, devem, por obrigação gerar contra hegemonias. O Estado democrático também somos nós. Então de alguma forma nós professores, funcionários públicos ou não, atuamos e não trabalhamos para o governo e sim para os brasileiros, e precisamos prestar contas eticamente de maneira que ajudem a nossa sociedade; e criar embates, sem conviência com ideologias desumanizadoras. Em um movimento paradoxal imbuído de estar atento, compreender e construir redes para a luta cotidiana.

Mais do que de forma ética, agir de forma política as possibilidades que vem sendo negadas a longas histórias: os modos de saberes que não são institucionalizados. O corpo não pode ser institucionalizado, não cabe, o corpo é movimento, mobilidade, é trânsito, fluxo, e por isto tudo precisa estar na escola forçando todo dia o revés. Lembrando que enquanto há políticas de morte, tem a política de corpo, que é a de vida, e por isso, pode rasgar-se quando estuda, festeja, brinca, come e dança. A dança na escola, é movimento do não, enquanto forjam o sim, o corpo em movimento de dança recupera a possibilidade de afirmar negando.

Para ensinar, educar, precisa ter um encantamento, encantar-se pela potência do corpo. Abandonar práticas coercitivas, que alijem e assumir as transgressoras, subalternas, que assumam a voz e invoquem a presença desviante que o corpo pode ter. O corpo quem vem da rua, e que traz incorporado em si o desvio e a ginga da morte. Olhar para o seu corpo e entender que ele também faz parte de um projeto de precariedade e que sua sala de aula, seu ofício é ferramenta de desconstrução, que seu corpo também está em um espaço de poder e por isso, dá uma rasteira quando tende a divergir.

Jessica Gonçalves Lima
UFRJ
jiglima@hotmail.com

Bacharela em Dança/UFRJ, licenciada em dança/UCAM, especialista em didática integrada a EJA/ IFRN e mestranda do PPGDAN UFRJ. Atua como professora de Dança na EJA na EPSJV FIOCRUZ e professora de Artes da SEEDUC- RJ. Dedica-se a pesquisas sobre dança, educação e performances das corporalidades brasileiras.

Referências

- BAPTISTA, Tadeu João Ribeiro. **A educação do corpo na sociedade do capital**. Curitiba: Appris, 2013. (Coleção Ciências Sociais)
- BERNARD, Michel. **De la création chorégraphique**. Paris: Éd. Centre national de la Danse, 2001.
- BONDÍA, Jorge Larrosa **Notas sobre a experiência e o saber da experiência**. Campinas: Revista Brasileira de Educação, 2002. Disponível em: <HTTP://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf>. Acesso em: 11 jul 2021.
- FREIRE, Paulo. **Política e educação: ensaios**. 5. ed - São Paulo: Cortez, 2001.
- RUFINO, Luiz. **Pedagogia da encruzilhada**. Rio de Janeiro: Mórula Editorial, 2019.
- ROLNIK, Suely. **A hora da micropolítica**, Série Pandemia. São Paulo: n-1 edições, 2016.

SEIDLER, Lara. **Dancidade**: gesto como campo de circulação de forças. In: Articulações ensaios sobre corpo e performance. Rio de Janeiro: Editora 7letras, 2015.

SIMAS, Luiz, A. RUFINO, Luiz. **Fogo no mato**: a ciência encantada das macumbas. Rio de Janeiro: Mórula, 2018.

SIMAS, Luiz A. **O corpo encantado das ruas**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2020.

A Dança entre duelos e duetos: Aproximações teóricas e propositivas entre Dança e Artes Marciais

Jonatas Lopes de Matos Santos (UFBA)

Dança como Área de Conhecimento: Perspectivas Epistemológicas, Metodológicas
e Curriculares

Resumo: Este artigo busca colaborar para discussões sobre as relações entre dança e artes marciais trazendo experiências de aulas-laboratórios promovidos no laboratório de contato-improvisação da Escola de Dança da UFBA - Salvajam. As artes marciais vão além de sistemas de defesa pessoal, participam do fluxo cultural de onde se situam colocando em diálogo saberes ancestrais, religiosidades, sistemas de pensamento e reflexões a respeito do funcionamento da sociedade e até da política (ANDRAUS, 2014). Os artistas marciais, para além de práticas de movimentos em contextos combativos, são mídia dos ambientes que participam (GREINER e KATZ, 2001). Além disso, a dimensão do conflito presente no combate é um potente gerador de temas para criações em dança, fortalece o conhecimento sobre si mesmo e tem implicações na forma como se produz poeticamente no campo das artes da cena (ANDRAUS, 2016). Foram feitas cerca de quinze aulas-laboratórios na Salvajam tendo como ponto de partida repertórios de artes marciais ou experiências adquiridas por meio de práticas de artes marciais. A partir dessa experiência pôde-se perceber três direcionamentos de atividades: práticas técnicas, práticas arquetípicas e práticas mais indiretamente relacionadas a artes marciais. Destarte, essa experiência abre espaço para a discussão sobre o que há de dança nas artes marciais, e, também compreender horizontes possíveis para artes marciais e dança juntos, duetar e duelar.

Palavras-chave: DANÇA. ARTES MARCIAIS. MARCIALIDADE. MULTIRREFERENCIALIDADE DE REPERTÓRIO.

Abstract: This article seeks to contribute to discussions on the relationship between dance and martial arts, bringing experiences from laboratory-classes promoted in the contact-improvisation laboratory at Escola de Dança da UFBA - Salvajam. Martial arts go beyond self-defense systems, they participate in the cultural flow from which they are located, bringing into dialogue ancestral knowledge, religiosities, thought systems and reflections on the functioning of society and even politics (ANDRAUS, 2014). Martial artists, in addition to practicing movements in combative contexts, are the media of the environments they participate in (GREINER and KATZ, 2001). In addition, the dimension of conflict present in combat is a powerful generator of themes for dance creations, strengthens knowledge about oneself and has implications for the way in which one poetically is produced in the field of performing arts (ANDRAUS, 2016). About fifteen laboratory classes were held at Salvajam having as a starting point martial arts repertoires or experiences acquired through martial arts practices. From this experience, three directions of activities could be perceived: technical practices, archetypal practices and practices more indirectly related to martial arts. Thus, this experience opens space for the discussion about

what is dance in martial arts, and also to understand possible horizons for martial arts and dance together, dueting and dueling.

Keywords: DANCE. MARTIAL ARTS. MARTIALITY. REPERTOIRE MULTIREFERENTIALITY.

1. Lutadores podem Dançar?

As artes marciais se desenvolveram ao longo das eras com diversas abordagens a respeito de como melhor combater, no entanto, junto com esses desenvolvimentos acompanharam características ligadas a cosmovisões particulares de mundo, e as próprias subjetividades a respeito do que significaria lutar. Dentro de comunidades de praticantes de artes marciais tradicionais¹ é comum reconhecer traços de pensamentos, metáforas e teorias que buscam nortear suas práticas a dimensões subjetivas e até holísticas. Esses pensamentos colaboram para a formação dos praticantes, constituindo artistas marciais, que expressam suas subjetividades (e as subjetividades de suas tradições) através do movimento. O acontecimento das atividades marciais nesse contexto se estabelece em um panorama justamente interdisciplinar, pois se tratam de potenciais sentidos de forma somática e delineada esteticamente das ideias ao corpo e do corpo às ideias; e com potencial compositivo em propostas corporais para respostas complexas seja de combate, seja por motivações marciais que vêm das subjetividades dos sujeitos. Técnicas, golpes, reflexões e propostas de ação das Artes Marciais buscavam solucionar questões nos planos físico e espiritual, em seus contextos de formação. Há, nas Artes Marciais, contextos holísticos, assim como, em outros ambientes, rituais materializam a chuva e jejuns purificam a matéria (humana). Bem como, também, o dançar: nas diversas culturas, a(s) dança(s) corporifica(m) o(s) espírito(s), e espiritualizam os corpos; marcializam a vida e vitalizam o conflito; codificam e recodificam o humano – através de suas expressões artísticas e culturais (BOURCIER, 1987; SEVERINO, 1988; REID e CROUCHER, 2009). No entanto, o desenvolvimento da competitividade comercial, do capitalismo e da

¹ Entendendo artes marciais tradicionais como as atividades marciais que agregam em suas atividades tanto as dimensões culturais e encaminhamentos filosóficos quanto os próprios desenvolvimentos corporais de atividades de combate, que seguem determinados tipos de tradições - sejam familiares (como estilo da família Yang de Tai Chi), sejam as chamadas escolas (como Shotokan de Karate). Uma perspectiva que estabelece uma certa oposição às compreensões esportiva e competitiva das atividades de combate.

globalização foram remodelando e transformando essas práticas ao longo tempo. Porém, mesmo nesse novo cenário e novas configurações, se expressar por meio de referenciais das Artes Marciais é poder estimular os potenciais de expressividade já reconhecidos na práxis da luta, reconhecer e valorizar essas expressividades do corpo, como sendo um interesse artístico, é uma preocupação cultural transdisciplinar.

Perseguindo o que alguns artistas marciais mais compromissados à ideia de efetividade² falam pejorativamente que certas atitudes e perspectivas marciais não são luta, mas dança, resolvi buscar o que seria dançar para entender o que significaria, portanto, assumir essa artisticidade, contido poeticamente na marcialidade: Incursões pelo campo da dança e das artes cênicas colaboraram para compreender melhor essa expressividade.

2. Salvajam - Relatos de Encontros Marciais

Ao longo de 2017 eu passei a participar de oficinas e laboratórios de dança e artes cênicas, assumindo minha experiência em artes marciais³ como experiência em dança ou artes marciais. Essas experiências colaboraram para sentir esses repertórios de movimentos e reflexões desobrigados do relacionamento objetivo na dimensão da luta, colaborando até para revisões e atualizações desses, percebendo os potenciais poéticos que existem nas artes marciais. Em 2018 conheci e comecei a participar do laboratório de improviso e contato - Salvajam⁴, e pude conhecer diversas atividades⁵ que se propunham a se articular em dança. Ao me tornar colaborador no laboratório pude também propor aulas-laboratório⁶, convidar

² Questionáveis, uma vez que muitas dessas visões marcam encaminhamentos claramente competitivos influenciados pelo capitalismo neoliberal.

³ Sou instrutor formado pela arte marcial Hapkido, de acordo com a tradição Bum Moo Kwan, praticante desde 2010, e praticante livre de Tai chi de acordo com a tradição Taiji Zen, Karate Shotokan e Hema (Historical European martial arts - Artes marciais históricas europeias ou Esgrima Histórica).

⁴ A Salvajam é um laboratório de improviso e contato que funciona por meio de ciclos de Jams precedidas de aulas-facilitações propostas pelo público ou a convite dos colaboradores. Em tempos não-pandêmicos funciona todas às sextas na Escola de Dança da UFBA, com coordenação da Profa. Dra. Gilsamara Moura e do Dr. Leonardo Harispe (Leo Serrano).

⁵ Em linhas gerais eram atividades de artes cênicas, artes circenses, artes marciais, cultura hip-hop, provocações inspiradas na cultura popular e práticas holísticas/contemplativas, se propondo a se inserir numa atmosfera de contato-improvisação.

⁶ Sou colaborador junto com a artista-educadora Letícia Argôlo desde 2012.

artistas e sugerir espaços alternativos. Pude mediar, no laboratório de CI, cerca de quinze facilitações de procedimentos artísticos, com três principais direcionamentos:

O primeiro direcionamento que me dispus a tomar foi promover procedimentos ligados a movimentos e princípios de artes marciais, propondo improvisações inspiradas em técnicas de artes marciais. Aponto dois exemplos desse direcionamento, o primeiro deles foi mais direcionado a pontos em comum, aproveitando a aproximação dos princípios de movimentos semelhantes entre o contato e improvisação e as artes marciais de contato como o Aikido, Hapkido e Judo⁷, trouxe a aula-laboratório “Da Pulsação ao Movimento” (Fig. 1).

CONTATO IMPROVISACÃO

SALVAJAM



SEXTA, 25/05
17:30-20:30 | SALA 10
ESCOLA DE DANÇA
UFBA ONDINA

FACILITAÇÃO: JONATAS DE MATC
DA PULSAÇÃO AO MOVIMENTO

Projeto de Extensão
PPGDanca/PPGAC
Coord. Gilsamara Moura/Léo
Serrano

Figura 1: Card de divulgação da Jam do dia 25/05/2018 com a aula facilitação “Da Pulsação ao Movimento” veiculado no instagram, facebook e em algumas agendas culturais.

Essa facilitação trouxe os encaminhamentos técnicos inspirados no princípio da água na arte marcial Hapkido, que versa sobre adaptabilidade ao refletir a respeito das qualidades físicas da água e suas metáforas:

O Princípio da Água exige adaptação às circunstâncias e prontidão para ajustar uma ação ou resposta com facilidade. Às vezes, caracterizado como “tenacidade” ou “implacável” pelas qualidades penetrantes do líquido, o Princípio da Água é melhor representado pela maneira pela qual a água se adapta à forma do recipiente que o contém. Dessa maneira, o praticante

⁷ Aproximações que ocorrem tanto a nível de procedimentos quanto a nível de influências ao longo da história do próprio contato-improvisação.

aceita tudo o que é dado para trabalhar e aproveita ao máximo. (GREEN, 2001, p.160 tradução nossa⁸)

O princípio da Água não só está circunscrito aos ensinamentos do Hapkido mas obteve também popularidade na cena das Artes Marciais por meio do artista marcial e ator Bruce Lee. Em uma entrevista que ele deu para Pierre Berton em 1971, Bruce Lee comenta sobre as temáticas dos seus filmes partindo de como ele acredita que o artista marcial deveria ser:

Esvazie a sua mente, seja sem forma. Disforme, como a água. Se você colocar água em um copo, ela se torna o copo. Você coloca água em uma garrafa, ela se torna a garrafa. Você coloca água em um bule de chá, ela se torna o bule. Agora, a água pode fluir ou pode explodir. Seja água, meu amigo. (LEE, 1971 tradução nossa⁹).

Um princípio de origem zen-budista que tem tido no Hapkido um laboratório corporal de aplicabilidade. O outro exemplo desse primeiro direcionamento mais técnico foi a facilitação “Explorando Extensões” (Fig 2).



Figura 2: Card de divulgação da Jam do dia 17/05/2019 com a aula facilitação “Explorando Extensões” veiculado no instagram, facebook e em algumas agendas culturais de Salvador-BA.

⁸ original: *The Water Principle calls for adaptation to circumstances and a readiness to adjust an action or response with ease. Sometimes characterized as “tenacity” or “relentlessness” for the penetrating qualities of the liquid, the Water Principle is better represented by the manner in which water adapts to the shape of the container that holds it. In this way, the practitioner accepts whatever is given to work with and makes the most of it* (GREEN, 2001, p.160).

⁹ original: *Empty your mind, be formless, shapeless - like water. Now you put water into a cup, it becomes the cup, you put water into a bottle, it becomes the bottle, you put it in a teapot, it becomes the teapot. Now water can flow or it can crash. Be water, my friend* (LEE, 1971).

Essa facilitação explorou mais o caráter laboratorial da Salvajam, pensando o contato com a extensão de bastões, e a aula-laboratório foi inspirada nas movimentações com espada e bastão.

O segundo direcionamento que foi proposto foi mais voltado ao que poderíamos chamar de dimensão arquetípica das artes marciais. Para exemplificar esse segundo direcionamento tivemos a facilitação “Puxe seu Arco - Improvisação, meditação, contato e Inspiração para o arqueiro de dentro e a dança de fora” (Fig 3):



Figura 3: Card de divulgação da Jam do dia 09/11/2018 com a aula facilitação “Puxe seu Arco - Improvisação, meditação, contato e Inspiração para o arqueiro de dentro e a dança de fora.”

Nessa aula-laboratório, apesar de trazer técnicas básicas de arqueia de acordo com princípios do Kyudo¹⁰ e do Pa kua¹¹, busquei trazer ambiências improvisacionais inspiradas nas dimensões que a figura do arqueiro traz. Movimentamos tanto questões voltadas à dimensão marcial quanto fizemos incursões em torno do potente simbolismo da figura do arqueiro caçador, que temos tão próximo nos contextos religiosos brasileiros, Oxóssi, o orixá caçador.

¹⁰ Tradicional arqueia japonesa.

¹¹ Uma das tradições de arqueia chinesa.

O terceiro e último direcionamento foram propostas inspiradas em experiências com artes marciais mas que funcionam como laboratório de dança ou experimento cênico, um encaminhamento mais indiretamente ligado às artes marciais, no entanto, são inspiradas em vivências dentro de práticas de artes marciais. Como exemplo desse terceiro direcionamento tivemos a aula-facilitação “Sobre Instabilidades e Desequilíbrios” (Fig 4):

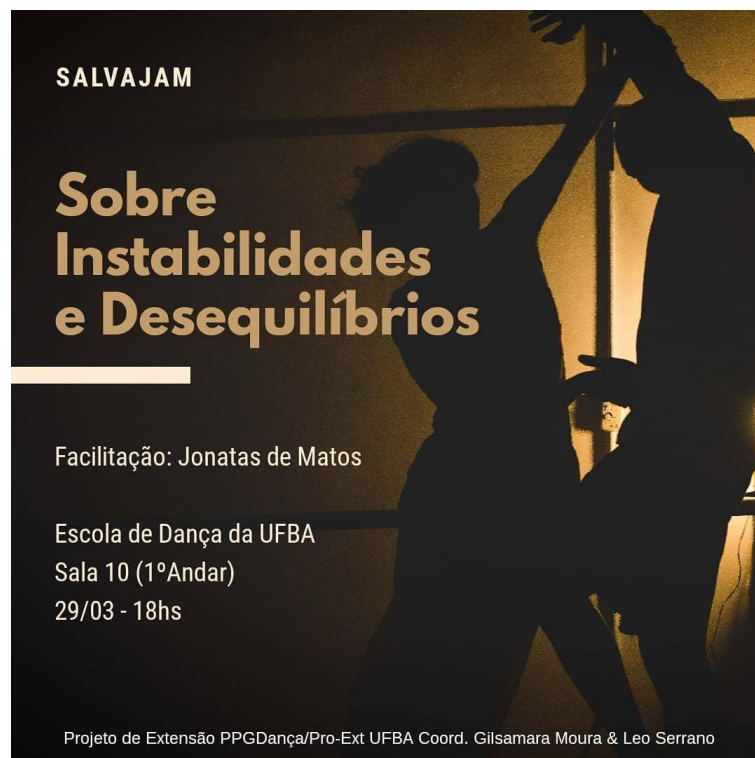


Figura 4: Card de divulgação da Jam do dia 29/03/2019 com a aula facilitação “Sobre Instabilidades e Desequilíbrios” veiculado no instagram, facebook e em algumas agendas culturais.

Inspirado na prática do Zui Quan Wushu, conhecido popularmente como Kung Fu estilo bêbado, que traz soluções de combate inspirados na instabilidade da experiência da pessoa na condição ébria, fizemos experimentos laboratoriais de movimento perseguindo a ideia de mover-se em instabilidade.

Na segunda metade de 2019 planejamos e fizemos entre 05 e 09 de fevereiro de 2020 a 1ª Imersão Salvajam - Impro & Contato. A Imersão Salvajam foi um evento de vivência compartilhada, um encontro de cinco dias e quatro noites buscando perseguir formas de conectividade e escuta que viemos alimentando nos ciclos anuais de Jams da Salvajam. Aulas-laboratórios ministradas pelos próprios participantes com diferentes ambientes e diferentes abordagens, ocorreram no

Centro Histórico da Ilha de Itaparica¹², e tivemos práticas no centro esportivo local, na praia e no Centro de Cultura, Ética Mirante do Solar e na praça principal. Nas redes sociais do laboratório veiculamos alguns cards, como o exemplo a seguir (Fig 5):

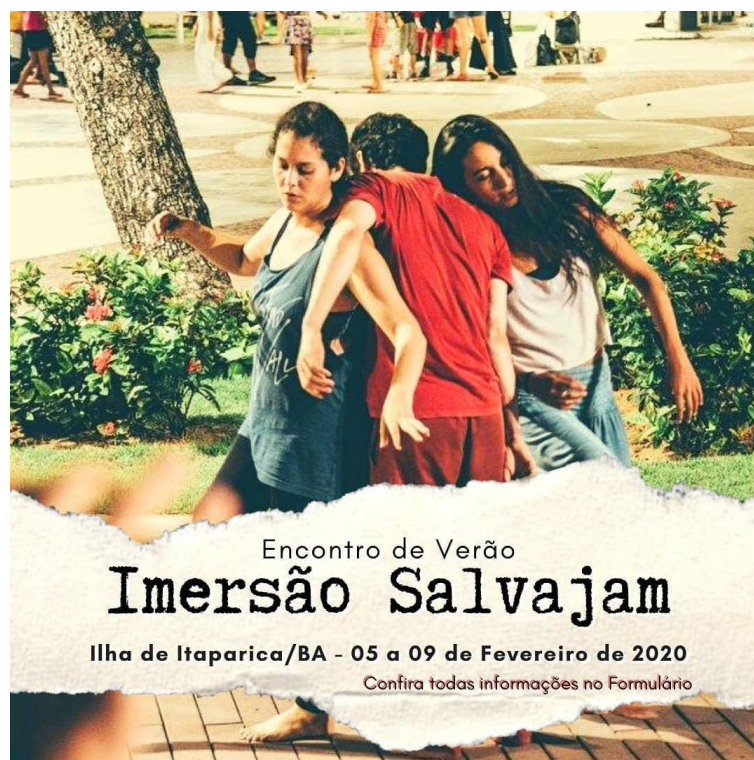


Figura 5: Um dos cards de divulgação da 1ª Imersão Salvajam, veiculado no dia 28/10/2019.

E, nesse contexto imersivo, experimentamos dimensões improvisacionais de materiais de dança, artes cênicas, artes marciais, atividades meditativas e de anatomia experiencial menos objetivamente ligados ao contato, mostraram potenciais improvisacionais potentes dessas expressividades. Percebi (ao longo desses anos trazendo marcialidades ao laboratório) que, por mais que o contato-improvisação tenha sido provocado por uma relação entre encaminhamentos contemporâneos de dança e a arte marcial Aikido, há bastante horizonte relacional das artes marciais no contato-improvisação.

Esses três encaminhamentos podem ocorrer simultaneamente, o anseio dessa discussão inicial, juntamente com essa revisão, é compreender melhor como as artes marciais podem ser articuladas em dança. E, para além disso, como encadear canais nos quais artistas marciais possam se associar e colaborar com a

¹² Administrado pelo Prof. Dr. Pasqualino Magnavita.

paisagem artística da dança. Importa que se discuta e relacione as expressividades contidas nas Artes Marciais, pois, estão inseridos em colonialidades de gênero calcados nas ideias de que: dançar é coisa de menina e lutar é coisa de menino. Essas colonialidades colaboram para negar certas sensibilidades e subjetividades a sujeitos dessas práticas. E há uma outra questão nesse contexto: a possibilidade de abrir a discussão da poética e estética ligadas à marcialidade, se relacionando com as subjetividades já acostumadas a lidar com lutas, resistências e dificuldades, o que Boaventura de Sousa Santos provocou em comunicação oral¹³ que são os Corpos Conhecimentos, corpos dentro dos contextos das Epistemologias do Sul (SANTOS, 2020). Estar atento à arte marcial em si é se atentar também à dimensão do conflito, que possibilita trabalhar arquetipicamente essa ideia, que se faz tão necessário, especialmente em tempos frenéticos nos quais a pressa em se chegar a resultados se sobrepõe à busca de qualidade pressuposta no fazer artístico (ANDRAUS, 2016).

3. Duetos e Duelos - Dança e Artes Marciais em Perspectivas Teóricas

As artes marciais como vemos hoje passaram por várias transformações e foram produzidas em diversos momentos e contextos diferentes. Talvez um ponto de diferenciação do campo da dança seja que as artes marciais já foram recursos estatais e lidas também como formas de armamentos (principalmente em momentos que os embates não estavam tão distantes da extensão do corpo, os conflitos contemporâneos contam com armas que atingem alvos muito mais distantes que a disposição dos corpos). No entanto, essa pesquisa se volta a um entendimento de artes marciais cujo sujeito se percebe em algum tipo de relação entre um fazer estético-expressivo e um modo de vida de desenvolvimento pessoal e social. Essa forma de lidar com o golpear e o combater não tem uma origem única e precisa, mas podemos ver nas figuras arquetípicas de figuras divinas (deusas, deusas, heróis, heroínas e espíritos), um exemplo que marca a própria palavra é o “marcial” que vem do deus Marte da mitologia romana, que era uma figura lida como virtuosa e sábia (SEVERINO, 1988). No entanto, a circunscrição da ideia de artes marciais como atividade individual e de desenvolvimento espiritual como temos disseminado

¹³ A possibilidade de epistemologias refletindo sobre o corpo em contexto de dessensibilização subjetiva e controle através da dor.

está ligada à difusão das práticas do extremo oriente, mais especificamente China, Japão e Coreia. Todavia, se trata de uma articulação que pode ser relacionada com práticas de diversas partes do mundo. O desenvolvimento dessa ideia fez com que a “luta” fosse uma atividade não exclusiva do soldado, mas também do monge (como pode ser visto na figura milenar do mosteiro Shaolin) e do errante que busca desenvolver e cultivar seu espírito (como pode ser visto na figura dos Ronins - Samurais desempregados do japão feudal) (SEVERINO, 1988).

Perseguindo esses fundamentos e origens do que tem se entendido sobre o que seriam as artes marciais até então, Howard Reid e Michael Croucher sintetizaram no livro “Caminho do Guerreiro: o paradoxo das artes marciais”, e uma série de documentários. Fazendo entrevistas, pesquisas acadêmicas e documentos sobre a origem desse ofício de artista marcial, Reid e Croucher (2009) apontam que:

Um processo de pensamento que deve ter começado quando o primeiro homem passou deliberadamente uma rasteira em outro evoluiu e transformou numa poderosa combinação de disciplinas intelectuais e físicas, análogas às empregadas por um músico ou dançarino profissional (REID e CROUCHER, 2009, p.16).

Há nas artes marciais, nessa perspectiva, uma performatividade mais articulada que simplesmente a prática de golpes, pois,

quando um mestre de t'ai-chi defronta-se com um adversário, ele leva ao confronto milhares de anos de pensamento filosófico, religioso e prático. Viveu quase toda a sua vida de acordo com princípios estabelecidos há séculos e, nesse processo, fortaleceu o corpo e provavelmente também garantiu para si uma vida longa e saudável. (REID e CROUCHER, 2009, p.16).

Essa pesquisa de Howard Reid e Michael Croucher (2009) colabora para situar as diversas artes marciais que compõem o imaginário dessas atividades e parte de seus contextos.

É possível identificar no campo das Artes Marciais um espaço de produção estética, onde se movimentam relações complexas, que geram repertórios específicos, que, em trânsito, podem enriquecer outros campos de expressão. E os estudos sobre Artes Marciais têm se transformado ao longo dos anos transitando entre métodos de solucionar problemas de combate, atividade esportiva e cultivo interior: o debate tem crescido no cenário internacional promovido pelos chamados *Martial Arts Studies* (Estudos de Artes Marciais) por meio de figuras como Paul Bowman, que busca tratar de Artes Marciais numa perspectiva transdisciplinar.

Estudos de Artes Marciais têm surgido em áreas tão diversas como Antropologia, Estudos Culturais, Estudos Cinematográficos, Direito, Gestão, Filosofia, Psicologia, Sociologia, Ciência do Esporte, História, Medicina e muito mais, mostrando que se trata de um fenômeno dinâmico e bastante transversal (BOWMAN, 2018). Essas transversalidades passam diretamente pela reflexão do lugar do corpo na sociedade, pois esse corpo se coloca como produtor de conhecimento (BOWMAN, 2015), discussão essa que podemos relacionar com o conceito de corpomídia (GREINER e KATZ, 2001).

Haveria então um potencial de encontrar nos processos das próprias Artes Marciais diferentes tipos de produção de conhecimento, a proposta do corpomídia numa perspectiva marcial tem particulares sensibilidades e estéticas específicas (considerando todo esse horizonte de exploração conceitual bastante múltiplo). Nesse horizonte conceitual, não há de se perder de vista ainda que o corpo se manifesta de múltiplas formas, e que já se expressa em seu local na cultura, nas suas relações e em seus próprios fazeres artísticos (KATZ e GREINER, 2015). Sendo assim, o que proponho é mais uma articulação estética e subjetiva para o corpo: a marcialidade. Essa marcialidade ocorre no trânsito dos conceitos que se relacionam e intercedem campos do cinema, tradições de pensamento e narrativas que se articulam em forma de imagens seja num campo midiático, seja no próprio meio das práticas marciais. Portanto, cada imagem configura um tipo adaptativo para um determinado espaço-tempo, situação e composição (BITTENCOURT, 2012), havendo assim substrato corpo-imagético nas subjetividades das artes marciais para compor danças, (re)fazer imagens, duetar e duelar.

4. Fronteiras e Relações

As Artes Marciais e as Danças se constituem como manifestações expressivas do corpo, tendo como fronteira dessas linguagens (corporais) o próprio corpo. Essas manifestações, ao explorar o potencial expressivo do corpo, já se relacionaram. Nessa perspectiva, em primeira análise há dois encaminhamentos na relação entre o lutar e o dançar: a Dança nas Artes Marciais e as Artes Marciais na Dança.

Para pensar sobre a ótica relacional de Dança nas Artes Marciais é

possível recorrer novamente à figura de Bruce Lee, que colaborou para uma condição mais moderna da ideia de Artes Marciais. Uma de suas inquietações era o aprofundamento da experiência do combate. Para trabalhar isso, ele desenvolveu diversos estudos e conceitos, boa parte deles registrados no seu livro *O Tao do Jeet Kune Do*¹⁴. Conceitos como “trabalho de pés”, “*timing*”, e “sensibilidade do corpo” (LEE, 2016), estão relacionados, tanto direta quanto indiretamente com sua experiência¹⁵ em Dança (MCGUIRE, 2019). Reconhecendo o próprio mover do corpo em relação a ele mesmo (não necessariamente ligado a uma combatividade) e o corpo que detém sensibilidade de movimento.

As práticas corporais alternativas ganharam espaço na Dança a partir do fim do século XIX e início do século XX. É nesse cenário que se faz conveniente a observação da abertura de caminhos para a proposta relacional de luta na Dança. Incorporando principalmente Danças típicas e yoga, a Dança não só teve como influência os repertórios das práticas corporais, mas também se nutriu de sistemas de pensamento, como do Zen-budismo, Hinduísmo, dentre outros. Temos, na história da Dança, vários diretores e coreógrafos de companhia que trouxeram práticas corporais para preparação corporal dos bailarinos. Ruth St. Denis, Martha Graham e Merce Cunningham são exemplos de nomes que movimentaram a Dança relacionando com práticas do Oriente. No entanto, foi com Debora Hay e Steve Paxton que as Artes Marciais tiveram relações mais diretas (ANDRAUS, 2014). Debora Hay, na busca da Dança ligada à experiência de viver, passa a se relacionar com Danças ritualísticas, meditação e Tai Chi Chuan. Estudou Tai Chi Chuan como forma não violenta de Artes Marciais e uma forma de meditação cinética. Buscava combinar a fluidez e flexibilidade do Tai Chi com Dança social, relacionando dinâmicas de movimento e relaxamento à Dança (ANDRAUS, 2014). O dançarino e coreógrafo americano Steve Paxton colaborou para a origem do contato-improvisação (C.I.), aproveitando princípios fundamentais do Aikido para explorar e desenvolver essa nova prática. Diferente do Tai Chi, a leveza e conservação da energia do Aikido é trabalhada num sentido dialógico. Dessa forma, o contato improvisação é uma Dança que busca trabalhar com a arte de desequilibrar,

¹⁴ Jeet Kune Do (traduzido ficaria como “o caminho do punho interceptador”) era a forma como Bruce Lee orientava sua perspectiva de Artes Marciais. Depois se tornou uma arte marcial sistematizada pelos seus alunos.

¹⁵ Bruce Lee foi dançarino de cha-cha-cha durante muitos anos e chegou a ser campeão em Hong Kong.

contrabalançar, encontrar bases do corpo, aprender a mecânica do corpo para lidar com o peso de outra pessoa e técnicas de respiração (ANDRAUS, 2014). O contato-improvisação também tem servido como espaço laboratorial de experimentação de outras práticas, em eventos e festivais de contato-improvisação é comum ver propostas de workshops de C.I. com Tai Chi, Artes Circenses, Kinomichi, etc.

Aponto dois provocadores de potenciais artísticos das artes marciais, num sentido de ser referência, de como lutar pode ser uma atividade preenchida de subjetividades: filmes de Artes Marciais (em especial os filmes do gênero Wuxia) e a Capoeira.

Os filmes de Artes Marciais¹⁶, apesar de apresentarem, muitas vezes, roteiros comuns do tipo cavalaria ou romântico, desenvolveram dinâmicas de conflitos focadas nos repertórios corporais, por isso os combates representavam os estilos de luta envolvidos e suas filosofias. Seja com inserção de fantasias ou explorando uma figura mítica da história da China, os filmes chamados popularmente de filmes de Kung Fu, ao longo dos anos foram dando visibilidade às técnicas e ensinamentos de combate das artes marciais como práticas preenchidas de sentido. A implementação das artes marciais japonesas, chinesas e coreanas nos países do ocidente¹⁷ ocorreu antes da popularização do cinema de Artes Marciais, porém, foi com a popularização dos filmes de Artes Marciais que os atores e praticantes passaram a movimentar o sentido de atividade estética das Artes Marciais no imaginário social.

A Capoeira abala conceitualmente as fronteiras da dança e da luta. Os golpes envolvidos no Jogo de Capoeira buscam solucionar: combatividades, rítmicas e musicalidades envolvidas (VIDOR e REIS, 2013). Essa simultaneidade garante a sofisticação da execução, demonstrando que trabalhos marciais, em desenvolvimentos de prática de dança, são encaminhamentos ricos em possibilidades. A capoeira deixa na superfície a própria complexidade que há na combatividade, como fenômeno de envolvimento também estético e somático. Ela constrói um ambiente de performatividade improvisada em resposta às poéticas das próprias tradições, da música envolvida e das histórias pessoais de cada participante.

¹⁶ Em gênero literário e cinematográfico, originário da China, que mistura fantasia e artes marciais ou ainda, basicamente luta de espadas em um mundo medieval imaginário.

¹⁷ Em especial nos Estados Unidos da América.

5. Disposições Finais

Longe de definir o fenômeno das artes marciais como atividade de dança, importa que seja reconhecível do fazer marcial qualidades que podem ser dispostas em dança. As artes marciais têm sido objeto de estudo e pesquisa no campo da educação física e se incorporado cada vez mais nas dimensões esportivas, no entanto, se constituem atividades também expressivas, que manifestam fenômenos que tocam a artisticidade dos fazeres de dança e cênicos. Houve relações diretas ao longo da história da dança e indiretas por meio do campo do cinema, no entanto, promover relações entre dança e artes marciais (considerando as diversas atividades marciais que existem¹⁸) é aumentar a paisagem artística da dança e abrir espaço para artistas marciais trazerem novas perspectivas de movimento. Para as artes marciais, por sua vez, essa relação pode colaborar com a problematização da necessidade de efetividade, liberando para que se movimentar também seja subjetivo. Destarte, essas aproximações também contribuem para decolonialidade de gênero, desconstruindo as históricas ideias de que a combatividade pertence ao homem e a sensibilidade pertence à mulher, o que proponho é que dancemos lutando, e lutemos dançando, todes.

Jonatas Lopes de Matos Santos
UFBA

jonatasldmsantos@gmail.com

Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Dança da UFBA, Artista do Movimento (artista marcial formado pela arte marcial Hapkido, de acordo com a tradição Bum Moo Kwan; dançarino contemporâneo e de Contato-Improvisação) e Colaborador do Laboratório de Contato & Improviso - Salvajam

Adriana Bittencourt Machado
UFBA

Bittencourt.a@uol.com.br

Doutora e Mestre em Comunicação e Semiótica PUC/SP. Licenciatura em Dança, Especialista em Coreografia UFBA. Pesquisadora e Vicecoordenadora do PPGDANÇA e pesquisadora do DMMDC.

Referências:

ANDRAUS, Mariana Baruco Machado. **Arte marcial na formação do artista da cena**. Jundiaí: Paco Editorial, 2014.

ANDRAUS, Mariana Baruco Machado. **Arte marcial na formação do artista da cena**:

¹⁸ Que em tantas culturas e civilizações têm suas relações com dança muito mais diretas, como lutar se apresentar como atividades de dança.

repercussões poéticas. In: ANDRAUS, Mariana Baruco Machado (Org.). **Marcialidade e a cena**: Técnicas e poéticas nas relações tradição-contemporaneidade. 1. ed. Curitiba: Editora Prismas, f. 122, 2016. 243 p. cap. 2, p. 23-43.

BITTENCOURT, Adriana. **Imagens como acontecimentos**: dispositivos do corpo, dispositivos da dança. Salvador: Edufba, 2012.

BOURCIER, Paul. **História da Dança no Ocidente**. São Paulo: Martins Fontes, 1987

BOWMAN, Paul. BOWMAN, Paul. **Martial Arts Studies**: Disrupting Disciplinary Boundaries, Rowman & Littlefield Pub Incorporated, 2015.

BOWMAN, Paul. **Deconstructing Martial Arts, Constructing Martial Arts Studies**. Cardiff, 21 Jan. 2018. Disponível em: <https://chinesemartialstudies.com/2018/01/21/deconstructing-martial-arts-constructing-martial-arts-studies/>. Acesso 07 Out. 2020.

CROUCHER, Michael; REID, Howard. **O Caminho do Guerreiro**: O paradoxo das artes marciais. Trad. Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Editora Cultrix, 2009.

GREEN, Thomas A. **Martial arts of the world**: an encyclopedia. Santa Barbara, CA: ABCCLIO, 2001.

GREINER, Christine; KATZ, Helena. Corpo e processos de comunicação. **Revista Fronteiras, Estudos midiáticos**. UNISINOS. Volume III, nº2- Dezembro de 2001. Disponível em: <http://www.helenakatz.pro.br/midia/helenakatz71314110790.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2021.

KATZ, Helena; GREINER, Christine. Em busca de uma epistemologia indisciplinar. In: **Arte & Cognição**. Corpomídia, comunicação, Política. São Paulo: Annablume, 2015.

LEE, Bruce. Entrevista a Pierre Berton Show – **The Mandarin Superstar** – concedida em 9 de dezembro de 1971. Disponível em: <https://www.dailymotion.com/video/x29c8ez>. Acesso 07 Out. 2020.

LEE, Bruce. **O Tao do Jeet Kune Do**. 3ª. ed. [S. l.]: Chave, 2016. 240 p. ISBN 9788563137456.

MCGUIRE, Colin. Timing in Bruce Lee's Writings as Inspiration for Listening Musically to Hand Combat and Martial Arts Performance. **Martial Arts Studies**, Cardiff University, n. 8, p. 73-83, Verão 2019. DOI doi.org/10.18573/mas.83. Disponível em: <https://mas.cardiffuniversitypress.org/articles/abstract/10.18573/mas.83/>. Acesso em: 11 jan. 2020.

SALVAJAM. **Ciclo Colaborativo SALVAJAM: Da Pulsação ao Movimento**. Salvador. 23 Mai. 2018. Instagram: @salva.jam. Disponível em <https://www.instagram.com/p/BjJLkCXAztl/>. Acesso em: 01 Jul. 2021

SALVAJAM. **Ciclo Colaborativo SALVAJAM: Explorando Extensões**. Salvador. 14 Mai. 2019. Instagram: @salva.jam. Disponível em <https://www.instagram.com/p/BxcXW9YF4dp/>. Acesso em: 01 Jul. 2021

SALVAJAM. **Ciclo Colaborativo SALVAJAM: Puxe seu Arco**. Salvador. 7 Nov. 2018. Instagram: @salva.jam. Disponível em <https://www.instagram.com/p/Bp5uHEOH2d1/>. Acesso em: 01 Jul. 2021

SALVAJAM. **Ciclo Colaborativo SALVAJAM: Sobre Instabilidades e Desequilíbrios**. Salvador. 27 Mar. 2019. Instagram: @salva.jam. Disponível em <https://www.instagram.com/p/BviGgFXHWNI/>. Acesso em: 01 Jul. 2021

SALVAJAM. Ciclo Imersão Salvajam - Impro & Contato. Salvador. 28 Out. 2019.
Instagram: @salva.jam. Disponível em <https://www.instagram.com/p/B4Ky19MFItq/>.
Acesso em: 01 Jul. 2021

SANTOS, Boaventura de Sousa Santos. CORPOS CONHECIMENTOS In: Escola
de Dança - UFBA. 2020. Disponível em:
<<https://www.youtube.com/watch?v=5C0k3l2--H4>>. Acesso 07 Out. 2020.

SEVERINO, Roque. O Espírito das Artes Marciais. 1. ed. São Paulo: Ícone
Editora, 1988. 216 p.

**VIDOR, Elizabeth; REIS, Leticia Vidor de Sousa. Capoeira: uma herança cultural
afrobrasileira.** 1 ed. São Paulo: Selo Negro, 2013.

Carreira docente na Educação Básica: Ensino de Arte - especificidade Dança

Josiane Franken Corrêa (UFPeI)
Carolina Pinto da Silva (UFRGS)
Flávia Marchi Nascimento (UFPeI)
Janete Rodrigues da Silva (UFPeI)

Dança como Área de Conhecimento: Perspectivas Epistemológicas, Metodológicas
e curriculares

Resumo: O texto visa partilhar reflexões sobre a inserção de professoras de Dança em escolas municipais através da oferta de vagas em concursos públicos. Busca-se aliar experiências pessoais à legislação e a estudos bibliográficos (BRASIL, 2016, 2018; JACOMINI e PENNA, 2016; STRAZZACAPPA e MORANDI, 2006; CORRÊA, 2018) para discutir possibilidades de atuação profissional a partir da formação em Licenciatura em Dança. Apresenta um breve panorama do Rio Grande do Sul na inserção de professores/as de Dança no magistério estadual em concurso anterior que demarcar grande conquista para a Área. Como recorte contextual mais específico, o texto trata do Concurso Público regido pelo Edital 133/2019 do Município de Pelotas RS, primeiro certame realizado com vaga específica para “Professor II - Dança”, referente à atuação docente nos anos finais do ensino fundamental em escolas públicas municipais no componente curricular Ensino de Arte. Para tanto, o trabalho busca reconhecer as conquistas, até o presente momento, para o campo da Dança, a partir de mobilizações coletivas baseadas em marcos legais como a Lei 13.278/2016 e, assim, contribuir na compreensão e reconhecimento da Dança enquanto Área de conhecimento específico e autônomo na Educação Básica.

Palavras-chave: ENSINO DE ARTE. DANÇA. CONCURSO PÚBLICO. PROFESSORAS DE DANÇA. PELOTAS RS.

Abstract: The text aims to share reflections on the insertion of Dance teachers in municipal schools through the offer of vacancies in public competitions. The aim is to combine personal experiences with legislation and bibliographic studies (BRASIL, 2016, 2018; JACOMINI and PENNA, 2016; STRAZZACAPPA and MORANDI, 2006; CORRÊA, 2018) to discuss the possibilities of professional performance from graduation in Dance. It presents a brief overview of Rio Grande do Sul in the inclusion of Dance teachers in the state teaching in a previous contest that marked a great achievement for the Area. As a more specific contextual cut, the text deals with the Public Contest governed by Notice 133/2019 of the Municipality of Pelotas RS, the first certificate awarded with a specific vacancy for “Professor II - Dance”, referring to teaching activities in the final years of an elementary school in municipal public schools in the Art Teaching curriculum component. Therefore, the work seeks to recognize as achievements, so far, for the field of Dance, from collective mobilizations based on legal frameworks such as Law 13.278/2016 and thus contribute to the understanding and recognition of Dance as an Area of specific and autonomous knowledge in Basic Education.

Keywords: ART EDUCATION. DANCE. PUBLIC TENDER. DANCE TEACHERS. PELOTAS RS.

1. Introdução

O texto visa partilhar reflexões suscitadas no Projeto Unificado Ensino Contemporâneo de Dança na Educação Básica: pedagogias possíveis¹, acerca da inserção de professoras e professores de Dança em escolas municipais através da oferta de vagas em concursos públicos. Sem a intenção de traçar um panorama histórico acerca da criação e execução de editais voltados à carreira do magistério no Brasil, buscamos aliar experiências pessoais à estudos bibliográficos para discutir possibilidades de atuação profissional a partir da formação em Licenciatura em Dança.

Tem-se como aporte teórico, investigações que abordam a profissão docente, de forma ampla, assim como iniciativas legais relacionadas à carreira do magistério no setor público (JACOMINI e PENNA, 2016); e a profissão docente na Área da Dança (STRAZZACAPPA e MORANDI, 2006; CORRÊA, 2019).

Como recorte contextual mais específico, o texto trata do Concurso Público regido pelo Edital 133/2019 do Município de Pelotas RS, primeiro certame realizado com vaga específica para “Professor II - Dança” no município, que corresponde à atuação docente nos anos finais do ensino fundamental em escolas públicas municipais no componente curricular Ensino de Arte.

2. Profissão docente em Dança

Entende-se como profissão docente a atuação profissional no âmbito do ensino, por parte de professoras e professores com a devida capacitação para tal. Na discussão aqui proposta, a profissão docente é pensada na perspectiva da Educação Básica, ou seja, no ensino formal institucionalizado pelas escolas de educação infantil, ensino fundamental e ensino médio.

¹ Projeto vinculado ao Observatório de Memória, Educação, Gesto e Arte (UFPel/CNPq), que conta com apoio da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio Grande do Sul (FAPERGS). O projeto realiza uma série de ações voltadas à inserção de professoras e professores de dança em contextos escolares. Durante a pandemia do COVID 19, tem realizado reuniões de estudo no formato remoto e acompanhado a publicação e o desenvolvimento de editais de concurso público relacionados ao Ensino de Arte.

De todo modo, é preciso lembrar que o ensino de dança, especificamente, não é um fazer que tem origem em ambientes escolares, mas sim, configura-se como uma prática artística que emerge dos mais diferentes espaços e apresenta, conforme cada contexto, objetivos próprios.

A origem da prática da dança e, conseqüentemente, do seu ensino, remontam à pré-história e são caracterizados pela tradição oral, sendo passados de geração a geração. Danças guerreiras, rituais agrários, cultos totêmicos dançados, rodas para ritos cósmicos são, segundo Bourcier (2001), práticas que deram início à ideia de dança que conhecemos hoje.

Com o passar do tempo, a dança como ação humana e social, também se transformou, então mais tipos e variantes desta prática foram criados em todo o mundo, com o intuito de tornar-se expressão artística, divertimento, atividade física, atividade terapêutica, atividade educacional, entre outros fins e possibilidades. Então, as práticas dançadas são propostas em academias e escolas não formais de dança, igrejas, centros de reabilitação, espaços urbanos ao ar livre, garagens, estúdios, escolas de Educação Básica, Universidades, entre outros.

Geralmente, quem opta por tornar a dança o seu ofício profissional, acaba escolhendo algum ramo que se liga com objetivos pessoais, relação com determinados contextos e oportunidades de trabalhos remunerados. E, assim como a atuação profissional está ligada a uma série de fatores que se conectam, o ramo escolhido envolve uma formação específica, podendo esta ser mediada por uma instituição de âmbito acadêmico ou não. Nessa perspectiva, é relevante mencionar que

A dança como profissão abrange uma extensa variedade de funções e, por sua característica prática, não se restringe ao espaço da Licenciatura ou Bacharelado como opção formativa. A maioria dos profissionais da dança tem a sua formação realizada através do ensino não formal, em cursos livres, academias e grupos de dança, que fazem surgir no cenário artístico novos bailarinos, coreógrafos, ensaiadores, iluminadores, etc., todos os anos. (CORRÊA e NASCIMENTO, 2013, p. 55)

Ou seja, apesar da investigação apresentar-se restrita ao espaço escolar como contexto de atuação de professoras e professores dessa linguagem artística, é relevante mencionar que há uma infinidade de modos de trabalho com dança e que, muitos deles, já existiam muito antes do desenvolvimento de pesquisas sobre o ensino de dança na Educação Básica.

Para tratar da docência em dança em escolas de ensino formal como tema de pesquisa, é preciso levar em consideração que a profissão docente em instituições escolares é normatizada e burocraticamente exigida pelo Estado, orientada no Brasil pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961 (e suas alterações) e pela Constituição Federal de 1988 (e suas alterações), entre outras normativas.

A entrada de um professor como integrante efetivo do quadro docente em uma escola pública brasileira é realizada através de concurso público, estabelecido pela Constituição Federal no artigo 206, quando coloca que o ensino será ministrado com base em alguns princípios, sendo um deles a “valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas” (BRASIL, 2016, p. 123). Ainda,

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/96), no art. 67 (Lei BR nº 9.394, 1996) estabelece que estatutos e planos de carreira devem garantir o ingresso no magistério por concurso público, o aperfeiçoamento profissional, inclusive com licença remunerada, o piso salarial, a progressão na carreira baseada na titulação e na avaliação de desempenho, uma carga de trabalho que contemple período reservado a estudos, planejamento e avaliação, além de condições adequadas de trabalho. (JACOMINI e PENNA, 2016, p. 179)

Sabe-se que, embora sejam realizados concursos públicos de acordo com as demandas contextuais e, também, da “boa vontade” dos governantes de estados e municípios, no tocante às condições adequadas de trabalho, professores padecem com os baixos salários, com a precariedade de infraestrutura física e de formação continuada para o bom desenvolvimento profissional e, como consequência de tudo isso, sofrem com a desvalorização social.

Com essa realidade, os profissionais da educação acabam sobrecarregados, especialmente por terem de criar condições inusitadas de ensino, já que percebem, muitas vezes, uma distância considerável entre os conhecimentos produzidos durante a formação universitária e o que é possível de realizar na prática docente real, nas escolas. Com os professores e professoras de dança, o desafio é ainda maior, pois, ao ingressarem na escola, precisam criar espaços adequados para ministrarem suas aulas, visto que, a maioria dos espaços educativos não têm salas apropriadas para o exercício desses profissionais.

Voltando ao ingresso de professores em instituições escolares via concursos públicos, é importante frisar a necessidade de uma diplomação mínima para assumir vagas docentes no magistério público, conforme disposto no artigo 62 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB):

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal. (BRASIL, 2018, p. 42)

Na organização curricular das disciplinas escolares, a Dança encontra-se como linguagem artística a ser desenvolvida no Ensino de Arte e em ações previstas no componente da Educação Física. Ao restringir a prática da Dança ao Ensino de Arte nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, como é a intenção deste texto, faz-se necessária, sob perspectiva legal, a formação em Curso Superior de Dança, na modalidade Licenciatura.

Para atuação na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, o Ensino de Arte pode ser incumbência da pedagoga, que é a professora regente da classe ou sob responsabilidade de professores com formação específica em alguma linguagem artística, dependendo da organização escolar.

3. Políticas Públicas, Licenciaturas em Dança e inserção legal de *profas* de dança em nível estadual

O primeiro curso superior em Dança do Brasil iniciou as suas atividades em 1956, na Universidade Federal da Bahia, e apesar do primeiro curso ter surgido na década de 1950, houve uma grande lacuna na criação desta formação em outras instituições superiores, o que de certa forma reflete a escassez de iniciativas públicas para o fortalecimento da Área da Dança na formação de docentes para atuação na Educação Básica. Apenas

[...] na década de 1990, impulsionados pelas demandas da Educação Básica, no sentido de adequar-se às exigências da LDB 9.394/1996 e às orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais, os cursos superiores de Dança no Brasil apresentam um crescimento mais evidente. Porém, é só a partir dos anos 2000 que essa possibilidade formativa se expande consideravelmente, principalmente em função da implantação do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI). (CORRÊA, 2018, p. 39)

Da criação do primeiro Curso Superior de Dança no País até o momento (2021), mais de 50 cursos de Dança surgiram - entre Licenciaturas e Bacharelados -, nas diferentes regiões brasileiras².

No Rio Grande do Sul (RS), o primeiro curso de dança a nível superior inaugura suas atividades na região noroeste do Estado em 1998, na Universidade de Cruz Alta, e tem o seu fechamento em 2010 (HOFFMANN, 2015), por diferentes motivos. Atualmente, tem-se no RS cinco cursos de Licenciatura em Dança e um bacharelado³.

Acredita-se que em função do aumento de opções formativas, e por consequência, da existência de um maior número de profissionais formados na Área, é potencializada a pressão popular pela abertura de vagas e pela criação de políticas públicas que se relacionam com a inserção de professoras de Dança nas instituições escolares.

Uma amostra disso é a criação de um evento chamado “Encontro Estadual das Graduações em Dança”, de caráter itinerante, que já conta com cinco edições realizadas. Este evento destaca-se

[...] pela produção coletiva de documentos de cunho reivindicatório, elaborados com base em necessidades evidenciadas na ação pedagógica e na prática investigativa dos profissionais do ensino da dança, e que são endereçados a entidades políticas e a órgãos públicos. Um exemplo significativo dessa ação política da categoria são as cartas elaboradas a partir do Encontro realizado em agosto de 2011, que solicitam ao governo estadual a criação de vagas para professores de Dança na rede pública do Rio Grande do Sul. (CORRÊA, 2018, p. 58-59)

Depois de 2011, o evento ainda elaborou outros documentos e, este movimento constante de reivindicação surte efeito positivo de várias formas, mas especialmente na oferta de vagas específicas para licenciados em Dança, como exemplos citados mais adiante.

Com o crescimento da dança enquanto Área de conhecimento e o amadurecimento da democracia no Brasil, as políticas públicas específicas para o campo expandiram. Tendo como entendimento que as políticas públicas são ações e programas do Estado em prol de interesses sociais e de determinadas Áreas,

² Vide lista de Cursos no endereço: <<https://emec.mec.gov.br/>>

³ Cursos de Licenciatura em Dança: Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS – Montenegro RS); Universidade Federal de Pelotas (UFPel – Pelotas RS); Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS – Porto Alegre RS); Universidade Federal de Santa Maria (UFSM – Santa Maria RS); Universidade de Caxias do Sul (UCS – Caxias do Sul RS). Bacharelado em Dança: Universidade Federal de Santa Maria (UFSM – Santa Maria RS).

compreende-se a importância de movimentos e pressões para que as políticas sejam implementadas para responder a determinados anseios comunitários.

Como já colocado anteriormente, a primeira Universidade a ofertar o Curso de Licenciatura em Dança no Estado do Rio Grande do Sul foi a UNICRUZ, que formou a sua primeira turma de licenciados em 2002. Entre 2002 e 2020 (espaço de tempo em que o território sul-rio-grandense conta com um número cada vez maior de professoras e professores formados em Dança), aconteceram três concursos públicos para o magistério estadual, organizados pela Secretaria de Educação do RS (SEDUC RS): em 2005, em 2011 e em 2013. Ao discorrer sobre esta história, Corrêa (2018, p. 71) explica que:

No edital 001/2005, a habilitação exigida para os candidatos foi ensino superior em curso de licenciatura, com habilitação específica, ou formação superior em curso relacionado à habilitação específica, e no anexo II do mesmo edital consta detalhadamente o nível de ensino, o componente curricular, o número de vagas, a Coordenação Regional Estadual e o Município para os quais as vagas estavam destinadas. O componente curricular dedicado ao Ensino de Arte aparece, ainda, como Educação Artística, sem discriminar quais são as linguagens específicas que compõem o conteúdo programático da disciplina. Já no edital 01/2011 constava a habilitação em Dança como uma das possíveis formações para assumir a vaga do Ensino de Arte. Nele, foram disponibilizadas 314 vagas para professores com habilitação em licenciatura plena em Artes (Artes Visuais, Teatro, Música, Dança) ou licenciatura plena em Educação Artística (Artes Visuais, Teatro, Música, Dança) para as escolas públicas sul-rio-grandenses de Educação Básica. Em uma evolução positiva, no edital 01/2013 foram disponibilizadas 87 vagas para habilitação em licenciatura plena em Artes Visuais ou licenciatura plena em Educação Artística (Plástica), 82 vagas para habilitação em licenciatura plena em Teatro ou licenciatura plena em Educação Artística (Cênicas), 92 vagas para habilitação em licenciatura plena em Música ou licenciatura plena em Educação Artística (Música) e 81 vagas com habilitação em licenciatura plena em Dança ou licenciatura plena em Educação Artística (Dança).

As modificações explícitas na oferta de vagas são reflexo das mudanças formativas e políticas que acontecem ao longo do tempo, além da reivindicação de direitos impulsionada por movimentos da classe de arte-educadores no Brasil. Mudar a denominação da habilitação para o cargo, ou seja, de licenciatura plena em Artes (Artes Visuais, Teatro, Música, Dança) para licenciatura plena em Dança – modificação também ocorrida na denominação das outras artes –, representa uma ação afirmativa para com as especificidades artísticas, numa perspectiva de garantir espaço na escola para o ensino das artes previstas nos Parâmetros Curriculares Nacionais da Educação Básica (CORRÊA, 2018).

É relevante observar que o concurso público é uma ferramenta administrativa de seleção que oportuniza aos cidadãos o ingresso no serviço público de maneira isenta e igualitária. Tendo como base a Constituição brasileira e leis para a sua realização, os concursos podem garantir que candidatos, desde que aprovados, ocupem um cargo efetivo ou um emprego público.

Sendo assim,

[...] servidores públicos e empregados públicos - ingressam nos quadros da Administração Pública, por meio de procedimento administrativo denominado concurso público, regulado por edital que disciplina o certamente, visando selecionar os profissionais mais competentes e com maior aptidão para o serviço público. (MIGUEL, 2013, p. 2)

Essa ferramenta possibilita o preenchimento de cargos que possam estar em carência de recursos humanos. Ainda, o concurso público poderá, através de provas, realizar a seleção de pessoal competente para o exercício da função, respeitando os critérios técnicos, a capacidade física e intelectual de cada candidato. Vale destacar, que a estabilidade garante (ou deveria garantir) ao concursado a segurança de não haver interferências políticas ou pessoais para a realização de suas funções.

4. Concurso na Prefeitura Municipal de Pelotas

No município de Pelotas, que conta com o funcionamento de um Curso de Dança – Licenciatura, na Universidade Federal de Pelotas, desde 2008, a publicação de editais com vagas para o Ensino de Arte nomeando no seu texto todas as linguagens artísticas é muito recente.

No ano de 2019, através de publicação em um jornal local, fica-se sabendo da previsão de que sairia um edital de concurso público para o município de Pelotas ainda naquele ano. Nesta previsão constava que teriam vagas para professor de Ensino de Arte. Assim, a notícia de que a Prefeitura Municipal pudesse vir a realizar um concurso público para a Área do magistério gerou um movimento por parte de docentes, discentes e egressos do Curso de Dança da UFPel para pressionar por vagas específicas para Professores de Dança.

Essa pressão teve como base e justificativa a conquista da alteração da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) a partir da obrigatoriedade do ensino de dança através da Lei 13.278/2016, que incluiu as artes visuais, a dança, a música e o

teatro nos currículos dos diversos níveis da Educação Básica. A partir disso, discentes e docentes do Curso de Dança da UFPEL uniram-se através de uma solicitação por meio de uma carta assinada pela coordenação do Curso e endereçada à SMED (Secretaria Municipal de Educação e Desportos de Pelotas), para exigir vagas específicas no certame em questão, com a inclusão das quatro linguagens artísticas no texto do edital, informando da necessidade de provas específicas para cada formação.

Assim, em outubro de 2019, a publicação do edital 133/2019 da Prefeitura Municipal de Pelotas, surge como o primeiro edital que prevê vagas específicas para cada linguagem artística, tal como publicado: 01 vaga para Professor de Artes Visuais; 01 vaga para Professor de Dança; 05 vagas para Professor de Música; 01 vaga para Professor de Teatro.

Este movimento coletivo teve um resultado muito esperado e comemorado, com a abertura de vaga para Professor II Dança, entretanto não sem equívocos. No lançamento do edital publicado em 04 de outubro de 2019, o conteúdo programático, assim como as referências bibliográficas, baseava-se na Área de Educação Física, conforme colocação a seguir:

Primeiros Socorros. Movimentos, Esportes e Jogos na Infância. A transformação didática do esporte[...] Conteúdos físico-esportivos e as vivências de lazer. Exercício físico e cultura esportiva. Esporte e mídia: do jogo ao telespetáculo [...] (04/10, EDITAL 133/2019).

Ou seja, a bibliografia que se destinava especificamente ao campo de estudos da Educação Física, seriam as mesmas referências utilizadas para a prova específica de Professor II Dança, sendo uma delas os Parâmetros Curriculares Nacionais voltados à Educação Física. Nesse sentido, é inevitável não refletir o quanto os órgãos públicos educacionais ainda estão desorientados e desinformados sobre o campo de conhecimento do ensino das artes, em particular do campo de conhecimento do ensino de dança.

Deste modo, mais uma vez o coletivo se une para formular um novo documento e impugnar o edital, solicitando que fosse revista a bibliografia da Área para que, realmente, pudessem ser elaboradas provas específicas para a Dança. Em 11 de outubro de 2019 é publicado o edital com a devida retificação, desta vez com referências adequadas para o campo em questão. Enfim, mesmo com todos os

percalços que envolveram a realização deste concurso, considera-se o mesmo como um avanço para a inserção de docentes no contexto escolar.

Contabilizando os resultados da conquista foram 17 pessoas licenciadas inscritas para o concurso e, destas, 12 foram aprovadas, sendo que em janeiro de 2020, duas professoras foram nomeadas e empossadas. Pela primeira vez, oficialmente, entravam no município professoras licenciadas em Dança para uma vaga específica para o ensino de dança na escola.

Na época surgiram muitos questionamentos, entre eles: por que só duas nomeações para dança (levando em conta que nomearam mais profissionais de Artes Visuais, por exemplo)? Quais seriam os critérios na escolha da linguagem artística (sendo que são as instituições que optam pelo tipo de arte que será ensinada no componente curricular)?

Essas e outras indagações foram feitas à SMED pelas professoras de dança nomeadas, no momento de serem encaminhadas às escolas. A resposta e justificativa da mantenedora foi que a inserção desses profissionais, naquele momento, vinha ao encontro da necessidade da implementação, já em andamento desde 2019⁴ do projeto municipal de abertura de escolas de turno integral, o que acarretou na ampliação dos currículos das escolas que foram contempladas nesse projeto.

Posteriormente, no transcorrer do ano de 2020, com as transformações e demandas ocasionadas pela pandemia da COVID-19 na educação como um todo, a perspectiva para continuidade deste projeto ficou engavetado, assim como o processo de nomeações do concurso de 2019, no ano de 2020, permaneceu estacionado por um tempo.

Com isso, o que eram expectativas de novas nomeações que contemplasse a lista de aprovados da Área da Dança, viraram em muito descontentamento, frustração e insegurança, principalmente pelo fato de que, desde o início do ano de 2021, o processo de nomeação dos candidatos tem acontecido de forma extremamente desigual. Num primeiro momento, apesar de terem sido ofertados números similares de vagas, 30 professores de Artes Visuais, 6 professores de Música, 2 professores de Dança e 2 professores de Teatro foram

⁴ Para saber mais sobre implementação das escolas de turno integral em Pelotas acesse: <http://www.pelotas.rs.gov.br/noticia/pelotas-institui-oficialmente-turno-integral-na-educacao>

nomeados para atuação no Magistério Municipal, conforme informações do site da Prefeitura de Pelotas em março de 2021.

Insatisfeita com estes dados, a classe de arte educadores, mais especificamente de professoras de dança e de teatro, no contexto pelotense, pressiona a Prefeitura por mais nomeações dos candidatos aprovados na Área da Dança. Com mais um documento, o Curso de Dança da UFPel, desta vez também em apoio a um movimento iniciado por candidatos aprovados no concurso – movimento este que resultou na criação de um “coletivo com o intuito de reivindicar as nomeações para os cargos em vacância de professor de Arte do município” (JORGE, 2021, p. 96) –, solicita a isonomia entre as linguagens artísticas não só na oferta de vagas em editais de concursos públicos, mas também na nomeação dos candidatos aprovados, algo que pode ser mediado entre Secretaria e instituições escolares que muitas vezes desconhecem a possibilidade de ter no seu quadro docente, um professor formado em Dança - Licenciatura.

A professora Jaciara Jorge, uma das organizadoras do coletivo de candidatos aprovados no concurso e que, atualmente, está oficialmente nomeada e atuando como professora de Dança em uma escola pública municipal de Pelotas, coloca na sua dissertação de mestrado que versa sobre a realidade do ensino de dança na Educação Básica um pouco desta história:

Recebemos apoio das seguintes instituições: Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência - Pibid e do Residência Pedagógica - RP da Universidade Federal de Pelotas, Curso de Dança-Licenciatura da UFPel, Curso de Teatro-Licenciatura da UFPel, Curso de Licenciatura em Dança da UFRGS, ASGADAN - Associação Gaúcha de Dança, AmaSete - Associação dos amigos do Theatro Sete de Abril, SATED - Sindicato dos artistas e técnicos em espetáculos de diversões do estado do Rio Grande do Sul e ANDA - Associação Nacional de Pesquisadores em Dança. Esses apoios foram muito importantes e tiveram um valor inestimável para o coletivo. Seis dias após o envio das cartas de apoio, a Secretaria publicou mais um edital de nomeação, sob no 074/2021, o qual nomeava quatro professores de Dança e quatro professores de Teatro (JORGE, 2021, p. 97-98).

Como antecipado na citação acima, o movimento resultou em mais nomeações e isto potencializa a vontade em lutar ainda mais por espaços de atuação no território escolar.

Longe de tirar a responsabilidade de gestores ou pensarmos ingenuamente que qualquer pedido/reivindicação será atendido, neste momento, é extremamente importante pensarmos que esse movimento coletivo vem crescendo e nos faz crer que essas ações, micro-articulações, podem fazer diferença para exigir

mais concursos, mais vagas, mais espaço para a Área específica da Dança e assim, auxiliar no reconhecimento da Dança enquanto campo de conhecimento específico e autônomo na Educação Básica.

5. Considerações Finais

Como já mencionamos, a abertura de concursos públicos com vagas para Área de conhecimento da Dança no Brasil, de modo geral, se dá para se adequar às demandas da Educação Básica a partir da expansão dos Cursos Superiores de Dança, principalmente a partir dos anos 2000. Isso possibilitou a formação dos licenciados em Dança, tornando concreta a viabilidade destes profissionais atuarem como professores de Dança em escolas públicas (CORRÊA; SANTOS, 2019).

No Rio Grande do Sul já foi realizado um concurso para a inserção de professores/as de Dança no magistério estadual, o que demarca importante conquista para o campo, fruto das lutas e reivindicações da classe de arte educadores do País. Essa demanda para concursos na Área da Dança no município de Pelotas RS tem, de certa forma, uma trajetória similar. A partir da criação do Curso de Dança - Licenciatura da UFPel (2008) e com as primeiras turmas de licenciados em Dança buscando seu campo de atuação, surge a necessidade de ações e reivindicações junto à Secretaria Municipal da Educação de Pelotas.

Desta forma, o Curso de Dança juntamente com alunos e egressos, pressionaram a Prefeitura de Pelotas para a inclusão de vagas específicas para as quatro linguagens artísticas em concurso para contratação de professores no município no ano de 2019. Assim, através de uma carta assinada pela Coordenação do Curso entregue à SMED, as reivindicações para vagas e, conseqüentemente, provas específicas foram atendidas. No entanto, mais uma vez houve a necessidade de mobilização coletiva, uma vez que as provas para Área da Dança estavam relacionadas com a bibliografia da Área de Educação Física. Por fim, as demandas foram atendidas e o concurso contou com a aprovação de 12 profissionais licenciados em Dança para as escolas municipais de Pelotas.

Reconhecemos as conquistas até o presente momento para a Área de Dança, frutos de mobilizações coletivas baseadas em marcos legais como a Lei 13.278/2016, por exemplo. No entanto, a luta segue por uma maior oferta de vagas

e contratação de forma igual entre as quatro linguagens artísticas, uma vez que, as artes visuais continuam a ser priorizadas em detrimento das outras.

Outro aspecto não mencionado neste texto diz respeito à prática docente após a entrada dos profissionais no ambiente escolar, algo complexo e que merece atenção e investigação por parte de pesquisadores. Esta e outras questões concernentes ao ensino de Dança nas escolas de Educação Básica também são de interesse do grupo envolvido nesta pesquisa, e farão parte dos próximos trabalhos realizados pelo Projeto Ensino Contemporâneo de Dança na Educação Básica: pedagogias possíveis.

Josiane Gisela Franken Corrêa
UFPeI

josiane.correa@ufpel.edu.br

Licenciada em Dança pela Universidade de Cruz Alta, Mestre e Doutora em Artes Cênicas, pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Professora do Curso de Dança - Licenciatura, da Universidade Federal de Pelotas. Líder do Observatório de Memória, Educação, Gesto e Arte (UFPeI/CNPq). Coordenadora do Projeto Unificado *Ensino Contemporâneo de Dança: pedagogias possíveis* (OMEGA UFPeI).

Carolina Pinto da Silva
UFRGS

carolpinto.bailarina@gmail.com

Mestranda em Artes Cênicas pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Licenciada em Dança pela Universidade Federal de Pelotas, também possui graduação em Educação Física - Licenciatura Plena pela UFPEL. Artista da Dança na cidade de Pelotas/RS, atualmente é professora de Dança da Prefeitura Municipal de Pelotas. Colaboradora do Projeto Unificado *Ensino Contemporâneo de Dança: pedagogias possíveis* (OMEGA UFPeI).

Flávia Marchi Nascimento
UFPeI

flavia.marchi@hotmail.com

Licenciada e mestre em Educação Física pela Universidade Federal de Pelotas. Professora do Curso de Dança - Licenciatura da Universidade Federal de Pelotas e doutoranda em Educação - FAE/UFPeI. Colaboradora do Projeto Unificado *Ensino Contemporâneo de Dança: pedagogias possíveis* (OMEGA UFPeI).

Janete Rodrigues da Silva
UFPeI

janeterodrigues.sil@gmail.com

Acadêmica do Curso de Dança - Licenciatura, da Universidade Federal de Pelotas, e bolsista de Iniciação Científica do Projeto Unificado *Ensino Contemporâneo de Dança: pedagogias possíveis* (OMEGA UFPeI).
Artista e Produtora Cultural.

Referências

- BOURCIER, Paul. **História da Dança no Ocidente**. Tradução: Marina Appenzeller. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações determinadas pelas Emendas Constitucionais de Revisão nos 1 a 6/94, pelas Emendas Constitucionais nos 1/92 a 91/2016 e pelo Decreto Legislativo no 186/2008. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2016. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf> Acesso em 27 jan. 2021.
- BRASIL. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional**. 2ª ed. – Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2018. 58 p. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/544283/lei_de_diretrizes_e_bases_2ed.pdf> Acesso em 27 jan. 2021.
- CORRÊA, Josiane Gisela Franken. **Nós, professoras de Dança**: Ensaio documental sobre a docência em Dança no Rio Grande do Sul. 309 f. 2018. Tese (Doutorado em Artes Cênicas) – Programa de Pós-graduação em Artes Cênicas, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018.
- CORRÊA, Josiane Franken; NASCIMENTO, Flávia Marchi. Ensino de dança no Rio Grande do Sul: um breve panorama. **Conceição | Conception**, Campinas, SP, v. 2, n. 2, p. 53-68, jul./dez. 2013. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/conce/article/view/8647702/14581>> Acesso em 28 jan. 2021.
- CORRÊA, Josiane Franken; SANTOS, Vera Lúcia Bertoni dos. Políticas Educacionais e Pesquisas Acadêmicas sobre *Dança na Escola* no Brasil: um movimento em rede. **Revista Brasileira de Estudos da Presença**. Porto Alegre, RS, v. 9, n. 1, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbep/a/MV85Zxg6Pn8zRMnWpcXtmYt/?format=pdf&lang=pt> Acesso em 08 jun. 2021.
- HOFFMANN, Carmen Anita. **A trajetória do Curso de Dança da UNICRUZ (1998 – 2010)**. 2015. 196 f. Tese (Doutorado em História). Programa de Pós-Graduação em História. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2015.
- JACOMINI, Márcia Aparecida; PENNA, Marieta Gouvêa de Oliveira. Carreira docente e valorização do magistério: condições de trabalho e desenvolvimento profissional. **Pro-posições**, v. 27, n. 2, 2016. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/pp/v27n2/1980-6248-pp-27-02-00177.pdf>> Acesso em 27 jan. 2021.
- JORGE, Jaciara. **Componente curricular arte**: percursos formativos e docência em dança na escola. 2021. Dissertação (Mestrado em Artes Visuais) – Programa de Pós-graduação em Artes Visuais, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas RS, 2021.
- MIGUEL, Antônio Rodrigues. As discriminações nos concursos públicos e os princípios constitucionais do Direito Administrativo. **Revista Jus Navigandi**, ISSN 1518-4862, Teresina, ano 18, n. 3486, 16 jan. 2013. Disponível em: <https://jus.com.br/artigos/23465> . Acesso em: 14 jun. 2021.
- PELOTAS, RS. **EDITAL Nº 133/2019**. Concursos Públicos. Secretaria de Administração e Recursos Humanos, Pelotas, RS. 2019. Disponível em:

https://sistema.pelotas.com.br/transparencia/arquivos/editais_contratos/149434c508e7082a279fd1d1dae341.pdf

STRAZZACAPPA, Márcia; MORANDI, Carla. **Entre a arte e a docência:** a formação do artista da dança. Campinas, São Paulo: Papirus, 2006.

Epistemologias de bebês na dança – um estudo cartográfico no ocidente, africanidade e povos da floresta.

Juliana Costa Ribeiro (doutoranda da ULisboa)

Dança como Área de Conhecimento: Perspectivas Epistemológicas, Metodológicas e curriculares

Resumo: Esta pesquisa pretende investigar como/se os entendimentos do que pode um bebê, ou seja, as epistemologias de bebês, possibilitam a ele estabelecer relações entre sua comunicação não-verbal e a linguagem da dança. Para tanto trabalharemos com três epistemologias: a do ocidente, da africanidade e dos indígenas brasileiros. Temos como objetivo compreender relações entre o ambiente cultural, as interações e o bebê no seu processo de comunicação não-verbal e a linguagem da dança. Utilizaremos o método cartográfico. Conviveremos com três turmas de bebês (zero a vinte e quatro meses) e seus cuidadores em aulas de dança. Uma turma será composta por pessoas quilombolas do Quilombo do Gurugi, área rural do Conde/PB; outra será com pessoas indígenas Potiguaras da Bahia da Traição/PB, a outra com pessoas que vivem na cidade de João Pessoa/PB. A produção de dados será feita por entrevistas, diário de bordo e gravações em vídeo dessas aulas. A análise do material será feita a luz de teorias epistemológicas diferentes para cada grupo. Como marco teórico contaremos com os estudos sobre bebês na *Rede de Significações* de Kátia Amorim (2012), os estudos do psicólogo Tiago Almeida (2018), a pesquisa sobre procedimento metafórico do corpo na dança de Lenira Rengel (2009), o entendimento das relações entre corpo e ambiente, percepção e o ato de conhecer de Maturana e Varela (1995); Molefi Asante (2016) e a afrocentricidade e Ailton Krenak (2019) e suas ideias para adiar o fim do mundo.

Palavras-chave: DANÇA DE BEBÊS. EPISTEMOLOGIAS. INFÂNCIAS.

Abstract: This research intends to investigate the epistemologies of babies, that is, how and if a baby can establish a relationship between their non-verbal communication and the language of dance. We will work with three epistemologies: Western, African and that of Brazilian native peoples. We aim to understand the relationships between the cultural environment and the baby's non-verbal communication through the language of dance. The cartographic method will be used. We will work in with three groups of babies of zero to twenty-four months and their caregivers, in dance classes. One group will be from Quilombola people from Quilombo do Gurugi, a rural area of Conde/PB. Another will be from Potiguara indigenous people from Bahia da Traição/PB. The third is of people who live in the city of João Pessoa/PB. Data will be collected through interviews, logbook, and video recordings of the classes. The material will be analyzed in light of different epistemological theories for each group. As a theoretical framework, we will rely on studies on babies in the *Rede de Significações* de Kátia Amorim (2012); studies by psychologist Tiago Almeida (2018); research on the metaphorical procedure of the body in dance by Lenira Rengel (2009); the understanding of relationships amongst body, environment, perception and the act of knowing by Maturana and Varela

(1995); Molefi Asante (2016) and his Afrocentricity; and Ailton Krenak (2019) his ideas to postpone the end of the world.

Keywords: BABIES DANCE. EPISTEMOLOGIES. CHILDHOODS.

1. Conhecer é cocriar o mundo

As interações entre as pessoas e o ambiente são determinantes para os modos possíveis de estar-a-ser (ALMEIDA, 2018a) no mundo. Nos primeiros anos de vida estas interações são fundantes para a construção do entendimento de si e o mundo a sua volta. Trata-se de um processo de cocriação, em que a criança, interagindo com as pessoas ao redor e com o ambiente, vai se construindo a partir de processos biológicos e sociais. “Portanto, se o desenvolvimento individual depende da interação social, a própria formação, o próprio mundo de significados em que se existe, é função do viver com os outros” (MATURANA & VARELA, 1955, p.50). Compreendemos, então, que toda a percepção do ser, desde seu nascimento e por toda a vida, acontece numa construção coletiva entre as pessoas e o ambiente em que estão inseridos.

Partimos do entendimento de Maturana e Varela (1995) sobre o conhecer. Para estes autores “todo conhecer é uma ação da parte daquele que conhece. Todo conhecer depende da estrutura daquele que conhece” (Maturana & Varela, 1995, p. 76). Assim sendo, ao considerarmos o bebê compreendemos que para ele conhecer é preciso agir e que o seu conhecer depende de seu aparato biológico no momento em que ocorre a ação. É na exploração do mundo e na interação com as pessoas que se constrói conhecimento. E ainda,

o fato de o conhecer ser a ação daquele que conhece está enraizado no modo mesmo de seu ser vivo, em sua organização. Sustentamos que as bases biológicas do conhecer não podem ser entendidas somente pelo exame do sistema nervoso. Parece-nos necessário entender como esses processos estão enraizados no ser vivo como um todo. (MATURANA & VARELA, 1995, p. 76)

Sendo assim, o ato de conhecer envolve todo o corpo e não apenas o sistema nervoso. Trata-se de uma ação que impacta todos os aspectos do ser vivo. Na primeira infância, período entre o nascimento e os vinte e quatro meses completos, o bebê, foco desta pesquisa, interage com outras pessoas e com seu entorno, conhecendo, por meio de suas ações, num processo de cocriação:

autotransformação e transformação do ambiente. Tudo – ambiente, familiares e o próprio bebê - é cocriado com a chegada desse novo integrante da família.

A propósito, existem muitos tipos de famílias assim como vários entendimentos do que é e o que pode um bebê. Nas sociedades ocidentais, atualmente, questionam-se os modelos de família, anteriormente determinadas pelo pai, mãe e bebê. São válidas novas possibilidades para além da heteronormativa. Há outras culturas em que o cuidado com os bebês não está centrado no núcleo familiar. Ele acontece e é responsabilidade de toda a comunidade, diluindo o papel desse núcleo. É o caso de sociedades afrocentradas e sociedades indígenas brasileiras, por exemplo. A educação infantil, nestas culturas, acontece de modo coletivo. Que tipos de interação esses bebês criarão com sua comunidade? Como serão estabelecidos vínculos? Qual o entendimento e o que pode um bebê em outros contextos?

Neste trabalho buscaremos uma perspectiva pluriversal (RAMOSE, 2010). O abandono do universalismo se justifica por termos consciência de que há diferentes formas de existir que, historicamente, o pensamento ocidental vem tentando aniquilar, legitimando apenas sua epistemologia e a tratando como a única possível. No pluriversalismo não há a ideia de progresso entre civilizações. Os povos do passado possuíam conhecimentos tão válidos quanto os conhecimentos atuais. Não existe hierarquia nem temporal nem entre culturas contemporâneas. Pretendemos, neste trabalho, aprofundar os conhecimentos em três epistemologias: a ocidental; a africanidade e a dos indígenas brasileiros. Para nós “toda epistemologia é local e co-depender das circunstâncias sociopolíticas do contexto no qual se enrama” (KATZ, 2010, p.221). Ressaltaremos a potência de vida dos bebês nos três grupos, colocando os bebês no centro da discussão, trazendo elementos relevantes de cada cultura.

Assim sendo vamos investigar interações de bebês em seu meio, a partir do corpo, movimento e da dança. A hipótese é que a depender da cultura e consequentemente das interações que o bebê estabelecer com o seu entorno poderá indicar conexões entre a comunicação não-verbal e a linguagem da dança. Pretendemos investigar possíveis proposições na linguagem da dança de bebês com até vinte e quatro meses de idade. Temos como objetivo compreender as possibilidades ou não do bebê desenvolver habilidades corporais que criem intencionalmente movimentos dançados, seja na relação com outra pessoa, com

objeto ou sozinha a partir de interações com seu entorno. A pergunta que rege o trabalho é “Pode um bebê criar relações entre a linguagem não-verbal e a linguagem da dança?”

Para ampliar as possibilidades de entendimento do que é e pode um bebê na relação com o ambiente vamos criar três turmas de bebês e seus cuidadores. Uma turma será composta de pessoas de classe média moradoras de João Pessoa/PB, outra turma teremos pessoas do Quilombo do Gurugi, no Conde/PB e a terceira turma composta por pessoas das aldeias Potiguara, na Baía da Traição/PB. Assim, minimamente, poderemos alcançar populações com culturas diferenciadas, todas brasileiras e paraibanas, mas que vivem realidades bastante diferentes nos modos de cuidado e entendimento de mundo, de bebê e infância.

A princípio a análise de cada grupo seguirá epistemologias diferentes, sendo: pessoas moradoras da cidade de João Pessoa usaremos a epistemologia ocidental; pessoas quilombolas, a africanidade; pessoas indígenas, a dos povos da floresta. Agindo desta forma não vamos desconsiderar os atravessamentos ocidentais, já que todos os grupos são brasileiros, paraibanos e os dois últimos vivem em realidades de resistência de uma cultura ancestral que persiste apesar das investidas do ocidente. Procuraremos manter uma coerência dos autores utilizando preferencialmente europeus e pensadores com afinidades neste pensamento ao tratarmos o ocidente; africanos e negros de outras localidades para a africanidade e, para os povos da floresta, os indígenas.

Em todos os grupos trabalharemos com a faixa etária, zero a 24 meses. Nos interessa o fato do bebê ainda não ter adquirido a linguagem verbal, tendo como principal recurso comunicativo o corpo. Ao longo dos dois primeiros anos de vida o bebê vai estabelecendo relações com a linguagem não-verbal (imagética, sonora, sensório-motora, etc) e a linguagem verbal, que se estrutura como língua materna, em geral, no fim do segundo ano. Para o semiótico Ruthrof (2010) a linguagem verbal é um “parasita” da linguagem não verbal. A língua materna se estabelece nomeando e ressignificando todo o mundo não-verbal estabelecido. Ao oferecer dança a bebês trazemos essa linguagem como um modo possível de comunicação. Poderá esse fato impactar o seu modo de estar-a-ser? Pode a linguagem da dança, notadamente não-verbal, ir se estruturando junto com a linguagem verbal nestes bebês? Qual a relação da cultura em que estão emersos e suas relações com o corpo, movimento e dança?

A pesquisadora brasileira Lenira Rengel (2009) propõe que a dança opera por procedimento metafórico do corpo, ou seja, é uma linguagem que, pelo movimento, faz com que dançarino e público transitem entre linguagens verbais e não-verbais. Esta pesquisadora está interessada nos conhecimentos produzidos pela dança de modo não dualista. Seus trabalhos não envolvem bebês, mas nos parece haver aqui uma chave interessante para nossos estudos. Nos interessa pesquisar se/como o bebê se relaciona com os estímulos oferecidos nas aulas de dança e se ele vivencia algum tipo de procedimento metafórico do corpo neste período (dois primeiros anos de vida).

Nascemos seres interativos complexos e são nos modos de interação criados em co-relação com o ambiente (coisas e pessoas) que vamos agindo, adaptando-nos e o ambiente a nós. A pesquisa pretende investigar se bebês passam a relacionar a dança e suas ações cotidianas quando seu ambiente é favorável a esse tipo de interação. A expectativa é que os envolvidos consigam entrar num jogo interativo de movimentos dançados. “A aprendizagem é uma expressão do acoplamento estrutural, que sempre manterá uma compatibilidade entre o operar do organismo e o meio” (MATURANA & VARELA, 1955, p.199). Sendo que este acoplamento estrutural acontece nas negociações entre o ser e o ambiente e as decorrentes alterações e adaptações de ambos para que ele aconteça.

As diferentes culturas contempladas nesta pesquisa têm entendimentos e modos de realização diferentes em suas danças. Torna-se necessário esclarecer o entendimento de dança que adotaremos nessa pesquisa. Um movimento corporal pode ou não ser dançado. O bebê, na sua trajetória, vai adquirindo habilidades motoras que lhes dão graus de autonomia. Sentar, andar, lançar, empurrar são ações que gradativamente vão fazendo parte do repertório motor da criança. Quando essas e outras ações são vinculadas a resolução de problemas do cotidiano, não serão consideradas dança. Crianças dobrando os joelhos no ritmo de uma música quando aprendem a ficar em pé e antes de andar, apensar de muitos adultos dizerem que o bebê está dançando, essa ação está preparando para a marcha e não consideraremos dança. Já movimentações que criem imagens corporais e estabeleçam relações estéticas, afetivas numa comunicação simbólica serão consideradas dança nesta pesquisa.

Assim estabelecemos que para dançar não é preciso executar passos de algum estilo de dança, necessariamente. Não reside aí nosso interesse pelos movimentos dançados. Menos ainda há uma especificidade física para esta arte: a princípio, todas as pessoas podem desenvolver habilidades de dança, ainda que tenha alguma deficiência física ou mental.

Cabe ainda ressaltar que não temos nenhuma intenção de modificar o ritmo do desenvolvimento dos bebês, assim como não faz parte dos nossos objetivos criar super-crianças ou adultos especiais. Tampouco pretendemos ter como resultados bebês dançarinos apresentando suas danças. Os bebês que já passaram por essas aulas de dança são hoje crianças absolutamente comuns. Nossa perspectiva é que o bebê entrará em contato com a linguagem da dança e a terá como recurso disponível para comunicação durante a vida, caso isso faça sentido para ela.

2. O bebê e a dança em diferentes epistemologias

No ocidente, as pesquisas relacionadas a bebês não são novidade. Há mais de um século vêm sendo realizadas, principalmente na área da psicologia. No início do século XX o bebê era concebido como um ser incompleto que necessitava de cuidados pós nascimento para que processos biológicos ocorressem e seu desenvolvimento, composto por fases universais, completasse. O principal pesquisador dessa vertente é Piaget (2005), que foi claramente influenciado pelas descobertas a respeito da genética e a teoria da evolução. Segundo Amorim

Essa abordagem sugere períodos ou estágios que incorporam um conjunto de características organizadoras que governam o comportamento durante cada fase do desenvolvimento. Esses princípios organizadores são considerados como permeando o funcionamento comportamental a qualquer ponto no tempo enfatizando o ponto de vista orgânico. Ainda, o reconhecimento da regularidade e universalidade do curso do desenvolvimento produz a crença de que há uma inevitabilidade no progresso, estabelecido pela natureza biológica do organismo, com a progressão estrutural do desenvolvimento, inatamente predisposto. (AMORIM, 2012, p.29)

Essas teorias colaboraram para o entendimento da infância como deficitário. Deste modo a infância era entendida como um período de latência para a vida adulta. A criança em geral e o bebê de forma mais intensa seriam seres

incompletos e inadequados que inexoravelmente passariam por fases para paulatinamente ir adquirindo competências tornando-se um ser complexo.

E ainda, ao determinar fases de desenvolvimento temos uma teoria com caráter positivista, em que é determinado um padrão normal em contraponto a anormalidades dos que não seguem o roteiro proposto. Não leva em consideração o ambiente e a cultura em que a criança está inserida, tratando como universal e biológico aquisições de conhecimentos que claramente necessitam de interação com o meio para acontecer.

Contemporânea a essa estruturação conceitual há autores que vão em outra vertente, a histórico-cultural, propondo que o desenvolvimento se dá nas interações entre o ser e seu ambiente [VYGOTSKY (2008), WALLON (1995)]. Esta perspectiva tem servido como base para a grande parte das pesquisas na atualidade. Segundo Amorim (2012) este entendimento se dá em articulação de elementos intrinsecamente interligados, dos quais pessoas interagem de acordo com sua cultura e contextos específicos. Desse modo pessoas e ambiente transformam-se construindo-se mutuamente. Esta vertente considera o bebê biologicamente aparelhado para a vida social. Para Almeida é preciso “pensar o desenvolvimento das crianças pequenas não como um por vir, mas, precisamente, renunciando a esta ideia, problematizar o “estar-a-ser-criança” como um acontecimento com a potência de devir (ALMEIDA, 2019, p.4).

Todavia este referencial dá ênfase a aquisição e internalização do signo verbal como a via para a entrada no universo da linguagem. Novamente o bebê é visto incapaz de produzir linguagem e significação, passando a significar e produzir linguagem apenas quando adquire a linguagem verbal.

Sobre a internalização Maturana e Varela (1995) fazem uma crítica pertinente. Para os autores ao descrever o fenômeno desta forma atribuímos aprendizagem apenas aos seres dotados de linguagem. Todavia é sabido que esta capacidade, a aprendizagem, não é exclusividade humana. Conforme os autores,

Quando nós, como observadores, examinamos uma sequência de perturbações compensadas pelo sistema nervoso de uma das muitas maneiras possíveis, parece-nos que ele internalizou algo do meio. Mas, como sabemos, adotar essa descrição seria perder a contabilidade lógica: seria tratar algo que é útil para nossa comunicação entre observadores como um elemento operacional do sistema nervoso. Descrever a aprendizagem como uma internalização do meio confunde as coisas, pois sugere que na dinâmica estrutural do sistema nervoso há fenômenos que

existem apenas no domínio de descrições de alguns organismos capazes de linguagem, como nós. (MATURANA & VARELA, 1995, p. 199)

Assim sendo, o bebê, pela bibliografia predominante, é um ser que vai adquirindo progressivamente a capacidade de executar movimentos coordenados e intencionais, mas não simbólicos (dança). A possibilidade de lidar com signos e símbolos, pela perspectiva histórico-cultural, passa a existir com a aquisição da linguagem verbal.

No entanto, encontramos pesquisas que ultrapassam este paradigma como, por exemplo, a tese de livre docência “Linguagem, comunicação e significação em bebês” a psicóloga brasileira Kátia Amorim (2012) apresenta sua pesquisa de quinze anos atestando novas possibilidades em bebês antes da fala. Segundo a autora “a busca é por poder compreender, nas relações com os outros, como as sensações e a sensibilidade se tornam significativas; como os movimentos se tornam gestos; como o corpo expressivo passa a significar. Isso significa falar em mediação semiótica e dar relevância a outros signos que não os verbais” (AMORIM, 2012, p. 85).

Ainda sobre linguagem verbal e não verbal o semiótico Ruthrof (2010) propõe que a linguagem verbal é um parasita da linguagem não verbal. Para ele, é fundante que criemos representações imagéticas, sensório-motoras, sonoras, etc, anterior a linguagem verbal. Caso não formássemos um sistema conceitual não verbal para sustentar a linguagem falada ela perderia seu significado.

O entendimento de linguagem referente à linguagem verbal é reducionista e limitador. A construção de significados é produto de percepções ativas de signos verbais e não verbais. “Sejam quais forem nossas percepções conscientes (...) não operam “sobre” o corpo: elas são o corpo, são expressão da dinâmica estrutural do sistema nervoso em seu presente, operando no espaço das descrições reflexivas (dinâmica social da linguagem)” (MATURANA & VARELA, 1995, p. 42). Ao fruirmos dança, por exemplo, elaboramos signos de naturezas diferentes para a construção de significados: o movimento, a luz, o cenário ou elementos de cena, o figurino, o release, fala de bailarinos (se houver). Esse fluxo de informações é elaborado na forma de conhecimento, de construção de significados. Restringir a linguagem à linguagem verbal é descorporificar o processo.

As teorias da psicologia do desenvolvimento, com sua ampla divulgação, normalizaram o conceito de infância e de criança. Assim, toda a subjetividade e as

possibilidades de interação acabaram sendo limitadas por conceitos de fases. A criança é entendida como um vir a ser adulto, que precisa ser estimulada da melhor forma para, ao crescer, atenda ao que a sociedade espera. Toda a sua formação está pensada do resultado da pessoa na vida adulta.

É necessário avaliar e monitorizar a infância para “produzir” melhores adultos. E por melhores entenda-se, adultos mais próximos do que se imagina ser necessário para o tempo por vir. Os dois aliados, psicologia e estatística, produzem números que definem “modos de ser” criança que se concretizam nos currículos da pedagogia (ALMEIDA, 2019, p. 17).

Desde o nascimento até o tornar-se adulto toda a subjetividade acaba sendo regradada e controlada. Vemos aqui a possibilidade de intervenção nessa realidade. A proposta do doutoramento é justamente tentar alargar as possibilidades interativas entre família e bebê para construção de novas subjetividades de todos os envolvidos.

Numa sociedade em que o bebê é entendido como um ser deficitário fica impossível conceber sua capacidade de produzir dança, uma vez que simbolizar é algo possível apenas em outras fases da vida. O alargamento das possibilidades de entendimento do bebê, os novos conhecimentos trazidos por pesquisas em áreas como a neurociência e novas práticas oferecidas para a faixa etária podem apontar em outra direção. Será possível que um bebê produza dança? Ainda não é possível afirmar, mas atualmente é possível formular essa pergunta.

Talvez por essa dificuldade teórica há poucas pesquisas que se interessam por Bebê e Dança. Ao pesquisar na plataforma portuguesa RCAAP – Repositórios Científicos de Acesso aberto de Portugal encontramos dois trabalhos que relacionam **dança e bebês**. Os dois trabalhos são dissertações de Mestrado em Dança do Instituto Politécnico de Lisboa e buscam criar uma metodologia de dança para bebês nas creches. Na plataforma brasileira IBICT BDTD, num universo de 624847 documentos, entre teses e dissertações de 115 instituições brasileiras foi encontrado apenas um trabalho que relaciona diretamente dança e bebês, também em ambiente escolar. Como é possível perceber há uma deficiência de pesquisas sobre o universo da dança e os bebês, justificando-se assim a sua pertinência, já que a dança é uma linguagem possível de significação da vida.

Ao realizarmos buscas por trabalhos que relacionem **interação e bebês** encontramos um grande número de pesquisas. No site IBICT BDTD foram

encontrados 210 trabalhos¹, e no RCAAP, 211 pesquisas, entre dissertações e teses, foram desenvolvidas prioritariamente na área da psicologia. Como podemos perceber há um grande interesse pela área da psicologia no tema, o que não acontece na área de artes. Assim sendo nos parece pertinente expandir as discussões sobre o assunto em artes, em geral e em dança, especificamente.

Passaremos agora para a africanidade e seus entendimentos sobre dança e bebês. O conceito de Afrocentricidade iniciou-se com a publicação dos livros de Molefi K. Asante *Afrocentricity: The Theory of Social Change* (1980), *The Afrocentric Idea* (1987) e *Kemet, Afrocentricity, and knowledge* (1990). Trata-se de um novo paradigma que traz para o centro das discussões a história e produções de conhecimento na África e do povo negro em todo o mundo. Já em seu primeiro livro “a perspectiva que buscou privilegiar a identidade, os conceitos, os pensamentos e as ações africanas foi nomeada ao falar para ou sobre o povo africano no contexto da história” (ASSANTE, 2016, p.12).

A proposta foi rapidamente desenvolvida por diversos pensadores negros que ampliaram o conceito (MYERS, 1988; MAZAMA, 2002) e levaram o conceito para outras áreas de conhecimento tais como psicologia Afrocêntrica (NOBLES, 2006), Afrocentricidade e trabalho social (SCHIELE, 2000), Afrocentricidade e teatro afro-americano (ANADOLU-OKUR, 1997). Ainda, Marimba Ani, em seu livro *Yurugu: An African-Centered Critique of European Cultural Thought and Behavior*, 1994, desenvolveu um trabalho crítico contundente a respeito da cultura eurocêntrica a partir da visão afrocêntrica. (ASSANTE, 2016).

Desde então o movimento negro busca uma reontologização do ser com bases em conhecimentos africanos antigos e contemporâneos. Trata-se de pensar os negros do mundo todo a partir de uma realidade africana, como agente autoconsciente e sujeitos de sua própria história.

Portanto, muitos estudos se debruçam no conhecimento desenvolvido em Kemet², a 4000 anos aEC³, buscando bases para esta iniciativa. Na realidade

¹ Foram encontrados 678 trabalhos dos quais 468 tratavam de outros tipos de interação, que não com o bebê ou novamente eram textos sobre bebida. Destes, 100 trabalhos em Psicologia, 2 em Psicanálise e 3 em Neurociência¹; 31 trabalhos em Educação; 22 em Enfermagem; 17 em Saúde¹; 8 em Fonoaudiologia; 8 em Medicina¹; 8 em Fisioterapia; 6 em linguística; 2 em Terapia Ocupacional; 1 em Educação Física, 1 em Ciências da Religião; 1 em Letras e 1 em Música (o mesmo trabalho que apareceu na pesquisa Dança e Bebê).

² Região que atualmente é conhecida como Egito

³ Antes da Era comum. A contagem do tempo não faz referência a Cristo, por ser uma figura notadamente ocidental usada por esta sociedade para dominar povos.

kemética a vida acontece no modo como experimentamos os sentidos e não por uma materialidade crítica. Ela está baseada na experiência sensível e no contato com o mítico. Para a africanidade o contato com a realidade mítica e não-mítica é experimentada no cotidiano e são constitutivas do ser.

Na perspectiva afrocentrada considera-se o caminho pluriversal do pensamento, rejeitando a ideia de universalismo, que cria um centro e uma periferia. No pluriversalismo todos os pontos de vista são igualmente válidos. “A pluriversalidade filosófica aqui defendida concebe a educação como um exercício policêntrico, perspectivista, intercultural que busca um polidiálogo considerando todas as particularidades” (NOGUEIRA, 2012, p.65). Assim como nesta pesquisa, a busca é pela desierarquização dos conhecimentos, assumindo que a criação deles é uma produção cultural localizada no tempo e espaço, válida em si mesma, portanto incomparável e não-hierarquizável.

Com relação ao entendimento de criança e infância, Nogueira (2018) nos propõem o conceito de infancialização como uma possibilidade de contemplar o entendimento de criança e o modo como ela se coloca no mundo. Infancializar é a ação de sustentar a instabilidade do não-conhecer e ter coragem para criar conhecimentos. O entendimento de bebê, neste caso, passa ser o de um ser de um sujeito ativo, ciente do seu não-saber, que procura expandir possibilidades de ação para atingir objetivos. “A infancialização parte do pressuposto afroperspectivista, a saber: a infância enquanto conceito filosófico é disruptiva. Infancializar é uma maneira de perceber na infância as condições de possibilidade de invenção de novos modos de vida” (NOGUEIRA, 2018, p. 627).

Deste modo a infância é compreendida como um momento que pode ser revisitado a qualquer tempo, mas que é especialmente vivido na primeira década de vida. Tratam a “infância enquanto agente de provocação, capaz de afetar afetivamente, acolher e provocar o encantamento diante da vida” (NOGUEIRA, 2018, p. 627).

Na construção social, seguindo preceitos da africanidade, a comunidade é anterior ao indivíduo. Isso não significa ausência de autonomia, mas sim que a coletividade é mais importante que os desejos individuais. Ramose (2010) nos fala

de uma filosofia do “nós”⁴, na qual, é construída uma ética coletiva e todos são solidários e partilham preocupações e cuidados mútuos. (RAMOSE, 2010, p. 9).

Assim sendo, num quilombo, local escolhido para trabalho de campo dessa pesquisa, podemos perceber que, assim como vários outros aspectos da vida dos quilombolas, os cuidados com as crianças são compartilhados. A educação acontece de maneira coletiva. O poder do núcleo familiar é diluído e toda a comunidade é responsável pelas crianças.

A comunidade quilombola do Gurugi está localizada na região rural do Conde, na Paraíba, e é composta por 253 famílias. Praticam a agricultura familiar e muitos vendem seus produtos em feiras orgânicas, na cidade de João Pessoa. Os negros que lá vivem trabalham ativamente para a resistência de sua cultura e história: construíram o Museu do Ipiranga, praticam capoeira, mantém a tradição das rezadeiras e dançam o coco de roda. Desde 2010 a comunidade abre as suas portas para a “Festa do Coco”, que acontece sempre no último sábado do mês. É um momento em que recebem pessoas de toda a região para dançar o coco, dando visibilidade à esta cultura, ao conhecimento e educação popular.

Certamente as interações vivenciadas nessa comunidade geram aprendizados condizentes com essa cultura. Será possível observar tais peculiaridades culturais nas ações dos bebês? Os aprendizados nessas condições carregam novas formas de entendimento de mundo? Como se dão as relações corporais entre os cuidadores e os bebês? As narrativas que se desenrolarão no trabalho de campo tentarão aproximar o conceito de infancialização e a filosofia do “nós” à hipótese desta pesquisa.

Passaremos agora para os povos indígenas brasileiros. Em geral, seus conhecimentos são passados de forma oral e em rituais xamânicos em contato direto com os espíritos e com a natureza. Para eles todas as coisas e seres da natureza possuem espírito e são passíveis de comunicar-lhes algo. É comum considerarem montanhas, rios, árvores, pedras entre outros como membros da família. Possuem outra relação com a linguagem falada e não desenvolveram a escrita. Assim, sua cultura é transmitida pela oralidade e a memória, ambas muito valorizadas nesta cultura.

⁴ Termo inicialmente criado por Tshiamalenga e desenvolvido pelo autor.

Os brancos se dizem inteligentes. Não o somos menos. Nossos pensamentos se expandem em todas as direções e nossas palavras são antigas e muitas. Elas vêm de nossos antepassados. Porém, não precisamos, como os brancos de peles de imagens para impedi-las de fugir da nossa mente. Não temos de desenhá-las, como fazem com as suas. Nem por isso elas irão desaparecer, pois ficam gravadas dentro de nós. Por isso nossa memória é longa e forte. O mesmo ocorre com as palavras dos espíritos *xapiri*. Que também são muito antigas. Mas voltam a ser novas sempre que eles vêm de novo dançar para um jovem xamã, e assim tem sido há muito tempo, sem fim. (KOPENAWA, 2015, p. 75)

O contato direto com o conhecimento e seu acesso por meio de rituais confere aos povos da floresta uma integração entre o passado, presente e futuro, assim como entre a realidade cotidiana e mítica. Cada pessoa é responsável pela permanência do conhecimento do seu povo. Não há compartimentalização deste conhecimento, ao contrário, é primordial que as palavras sejam passadas para os mais novos, para a manutenção daquela sociedade. O aprendizado se dá nas experiências vividas. Não se aprende lendo textos sobre a floresta, mas sim, vivenciando as situações, aprendendo com os mais velhos e com os espíritos.

Assim, a educação das crianças indígenas acontece nas interações com a floresta e com sua aldeia. Faz-se necessário aprofundar um pouco os entendimentos sobre infância para os povos da floresta. Por sua diversidade talvez seja mais difícil uma generalização deste conceito para essa população. Digo isso sem menosprezar as dificuldades anteriores, mas o ocidente, com sua tentativa universalizante propõe um modelo a ser seguido e, mesmo sabendo que ele é adaptado a cada situação local, há como dissertar sobre isso. No caso da afrocentricidade há uma recriação dos conceitos e diretrizes das culturas negras. Trata-se de uma construção coletiva tendo como base o passado da África. Esses conceitos estão em construção e diálogo em tempo real com as comunidades negras, sofrendo adaptações locais. Já para os povos da floresta não há, até onde sabemos, tentativas de construções gerais de suas culturas. As investidas do ocidente vão na direção do aniquilamento de suas existências simplificando sua cultura e deslegitimando sua humanidade. Por isso, nos propomos a aprofundar o conceito de infância dos povos da floresta em geral, caso isso seja possível, mas ao menos compreender para a sociedade Potiguara da Baía da Traição, como essa fase se dá.

Numa revisão bibliográfica encontramos o conceito de *teko porã* do contexto cultural dos indígenas Guarani. Trata-se de “um projeto político, um

conjunto de vivências em que as correlações de força entre cosmos, meio ambiente e outros animais, incluindo os humanos, são levadas em consideração para ações de um povo e de indivíduos” (NOGUEIRA, 2018, p. 633). Há o entendimento que os humanos são apenas mais um elemento da natureza, tão importante quanto outros, vivos e não-vivos, que devem seguir em harmonia para o bem estar de todos.

Para essa sociedade “há o reconhecimento da autonomia da criança, que deve ser respeitada. A criança é vista como um ser de fato, portador de um espírito que precisa ser cativado para ficar na terra” (TASSINNARI *apud* NOGUEIRA, 2018, p. 632). A criança passa a existir e ser educada desde o momento em que os pais ou um deles sonha com sua existência, antes mesmo da concepção. Toda a vida, para os guaranis, inicia-se num sonho.

Com relação à infância e à educação, a criança não é repreendida pelos adultos. Há uma espécie de compartilhamento de responsabilidades com a natureza: a criança é acompanhada pelos adultos e colocada em convivência com os seres vivos e não-vivos da floresta que lhe proporcional aprendizado.

Nesse tronco linguístico, guarani, há duas palavras para a criança: *mitá* (até 2 ou 3 anos) e *kyringue* (até a puberdade), apontando para diferenças consideráveis nesses dois momentos da vida. Os adultos não repreendem as crianças, conferindo a elas alto grau de autonomia.

Registrei, no Diário de Campo (08/04/04), que “os adultos são muito atentos ao comportamento de cada criança, e esse comportamento não é questionado, mas aceito. Por isso, vê-se pouca repressão às crianças, mas um acompanhamento constante, sem julgamento moral”. Essa perspectiva de não criar determinadas expectativas no modo de agir das crianças marca a fluência das relações com os adultos. (BERGAMASCHI, *apud* NOGUEIRA, 2018, p. 634).

A infância vivida com esse tipo de interação certamente provoca entendimentos de mundo diferente de outras culturas. Os indígenas que estudaremos, os Potiguaras, estão situados numa região estratégica na Paraíba. A Baía da Traição oferece facilidades para aportar barcos e navios. Por isso, a quinhentos anos mantém contato com povos brancos, sofrendo muitas investidas de aculturação. Ainda sim mantém-se enquanto povo indígena, com uma população de cinco mil habitantes, distribuídos em 12 povoados e a cidade da Baía da Traição, segundo a prefeitura local. Nessa região a dança do Toré é um elemento de forte de identificação cultural. Dançada em momentos festivos, serve de elo entre a tradição, a ancestralidade e a resistência desse povo.

As diferenças culturais dos três grupos são notórias. Nesta pesquisa propomos um aprofundamento nos entendimentos das relações entre as interações do bebê com seu entorno para compreender possíveis relações entre linguagem não-verbal e a dança.

Juliana Costa Ribeiro
ULisboa

julianapolo@hotmail.com

Juliana Ribeiro é professora adjunta lotada no Departamento de Artes Cênicas da Universidade Federal da Paraíba. Mestre em Comunicação e Semiótica pela PUCSP, graduada em Dança pela Faculdade Angel Vianna, atualmente é doutoranda no Doutorado em Educação Artística da Universidade de Lisboa.

Orientadores: Prof. Dr Jorge Ramos do Ó
ULisboa

jorge.o@ie.ulisboa.pt

Jorge Ramos do Ó é Professor Associado no Instituto de Educação da Universidade de Lisboa e professor convidado na Universidade de São Paulo, onde tem lecionado sobretudo nas áreas da história da educação, história cultural e teoria do discurso.

Prof. Dr Tiago Almeida
ESELx

tiagoa@eselx.ipl.pt

É Licenciado, Mestre e Doutorado em Psicologia Educacional pelo Instituto Universitário – ISPA. Atualmente é Professor Adjunto na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Lisboa. Nesta instituição coordena o domínio científico da Psicologia e o Curso de Pós-Graduação em Educação em Creche e Outros Equipamentos dos 0 aos 3 anos.

Referências

ALMEIDA, Tiago. Currículos e agenciamentos do devir: trânsitos ao redor de Deleuze na delimitação da infância a partir de Emílio de Rousseau. **Fractal Revista de Psicologia**, v. 30, n. 3, p. 302-309 doi: <https://doi.org/10.22409/1984-292/v30i3/9582>, 2018.

_____. **Psicologia do desenvolvimento e a delimitação de modos de ser criança**. Devir- adulto, devir-sujeito e a educação de infância. In book Biopolítica e Tanatopolítica: a agonística dos processos de subjetivação contemporâneos. Publisher: Editora CRV, pp.229-250, 2019.

AMORIM, Kátia de Souza. **Linguagem, comunicação e significação em bebês**. Tese (Livre docência) – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras – USP, São Paulo, 2012.

ANADOLU-OKUR, Nilgün. **Contemporary African American theater**. Broken Sound: Routledge, 1997.

ANI, Marimba. **Yurugu: An African-Centered Critique of European Cultural Thought and Behavior**. Trenton: Africa World Press, 1994.

ASANTE, Molefi Kete. Afrocentricidade como Crítica do Paradigma Hegemônico Ocidental: Introdução a uma ideia. In: **Ensaio Filosóficos**, v. 16, p. 6-18, dez. 2016.

KATZ, Helena. **A dança e suas epistemologias**. In 1º Encontro Nacional de Pesquisadores em Dança. Salvador: Universidade Federal da Bahia, 2010.

KOPENAWA, Davi. **A Queda do Céu** – palavras de um xamã yanomami. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

MYERS, Linda James. **Understanding an Afrocentric World View**: Introduction to a Optimal Psychology. Londres: Atlantic Books, 1988.

KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

MATURANA, Humberto. & VARELA, Francisco. **A Arvore do Conhecimento** – as bases biológicas do entendimento humano. Campinas: Workshopsy, 1995.

NOBLES, Wade. **Seeking the Sakh**: Foundational Writings for an African Psychology. Chicago: Third World Press, 2006.

NOGUEIRA, Renato. **Denegrindo a filosofia**: o pensamento como coreografia de conceitos afroperspectivista. Rio de Janeiro: Griot revista de filosofia, 2012.

_____. **Infanciação, ubuntu e teko porã**: elementos gerais para educação e ética. Rio de Janeiro: Childhood & philosophy, 2018.

PIAGET, Jean. **A Linguagem e o Pensamento da Criança**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

RAMOSE, Mogobe. A importância vital do “nós”. **Revista do Instituto Humanitas Unisinos**, v. 352, ano 10, p. 3-9, 2010.

RENGEL, Lenira. **Corpo e Dança como lugares de corponectividade metafórica**. (p. 1-19). Revista Científica/FAP (Curitiba. Online), 2009.

RUTHROF, Horst. **How to Get the Body Back into Language**. Rivista Italiana Filosofia del Linguaggio, 2010.

SCHIELE, Jerome. **Human Services and the Afrocentric Paradigm**. New York: The Haworth, 2000.

VYGOTSKY, Lev. **Pensamento e Linguagem**. Lisboa: Relógio D’água, 2008.

WALLON, Henri. **As origens do caráter da criança**. São Paulo: Nova Alexandria, 1995.

Dança clássica indiana: epistemologia e desdobramentos metodológicos

Karen Cristine Veloso Martins (UFMG)

Dança como Área de Conhecimento: Perspectivas Epistemológicas, Metodológicas e curriculares

Resumo: Esse estudo acerca da epistemologia da dança indiana pretende destacar suas bases de outras que possam apresentar visões culturalmente inadequadas, deturpadas e/ou tendenciosas dos elementos que a formam, dando origem a desdobramentos metodológicos igualmente inadequados. A partir das bases epistemológicas próprias originais da dança indiana, é possível analisar metodologias que vão ao encontro delas, bem como aquelas que vão de encontro a ela. É possível compreender a necessidade de manutenção de uma das formas de artes mais antigas do planeta a partir de uma visão cultural, histórica, decolonial e de preservação dos saberes de comunidades tradicionais, os quais têm se perdido devido aos modos de produção e de relação em constante mudança da sociedade capitalista. No contexto das visões acima apresentadas, o modo de aprender, ensinar, praticar, entender a dança e relacioná-la ao seu entorno, são tão ou mais importantes do que apenas seu produto final, a performance visível. Afinal, a manutenção dessa arte tradicional depende não apenas da contínua existência de um resultado performático visível, mas do meio como ela é praticada e ensinada. Assim sendo, esse estudo pretende mostrar a relevância do uso de metodologias que estejam de acordo com sua epistemologia, em vez da substituição por metodologias em desacordo com ela ou de uma mera reprodução do seu resultado visível. Ele se dá através da revisão bibliográfica disponível e estudos de campo que ocorreram por mais de uma década.

Palavras-chave: DANÇA INDIANA. EPISTEMOLOGIA DA DANÇA. DANÇA TRADICIONAL. EDUCAÇÃO. DECOLONIALISMO.

Abstract: The presente study about the epistemology of the Indian dance aims to highlight its basis against others that might present improper, distorted and/or biased cultural views of its elements, resulting in methodological outcomes that are also improper. From the original epistemological basis of the Indian dance itself, it is possible to analyze the methodologies that are in accordance with it as well as those who are against it. It is also possible to understand the need to preserve that which is one of the oldest art forms on the planet, from a cultural, historical, and decolonial perspective, as well as to preserve the knowledge of the traditional communities that have been lost due to the constant changes in the production methods and in the relationships within the capitalist society. In this context, the way the dance is taught, learnt, practiced, understood, and related with its environment, is as important as, or even more important than its final result, the visible performance. After all, the preservation of this traditional art depends not only of the continuous existence of a visible performatic result, but also on the way that it is practiced and taught. This study tries to show the relevance of the usage of methodologies that are in accordance with its epistemology instead of substituting it for methodologies that

are against it, or for the sheere reproduction of of its visible result. For that, the available bibliographic review and more than ten years of field studis were used.

Keywords: INDIAN DANCE. DANCE EPISTEMOLOGY. TRADITIONAL DANCE. EDUCATION. DECOLONIALISM.

1. Introdução

As chamadas danças clássicas indianas se encontram dentro de um contexto cultural, social e filosófico muito específico, em que as complexidades se revelam a cada instante. A primeira com a qual nos deparamos é que os próprios conceitos de “dança” e “clássico” não nomeiam apropriadamente as artes que ficaram conhecidas como “danças clássicas indianas”. Poderíamos utilizar seus nomes originais de “*natya*”, em vez de dança, e de “*sastriya nritya*”, em vez de clássica. Mas, ainda que se faça essa tradução dos termos, isso não nos diz muito se não entendermos o seu significado. Esse significado não pode ser compreendido com apenas uma palavra, mas necessita ser acompanhado por uma longa explicação do que, de fato, esses termos representam dentro da cultura em que se encontram inseridos. O significado desses e de outros termos, práticas e crenças só podem ser entendidos quando compreendemos a relação deles com os aspectos diversos com os quais dialogam – aspectos históricos, filosóficos, culturais, espirituais, religiosos, artísticos, educacionais. E esses aspectos precisam ser entendidos de modo integrado, compreendendo que eles refletem um modo de vida e uma visão de mundo, ao mesmo tempo em que participam da criação e estabelecimento desses modos de vida e visões de mundo.

Dentro dessa realidade complexa e delicada, que se apresenta em uma diversidade de formas artísticas, encontram-se também fios condutores, pensamentos e práticas comuns. E é assim que, apesar das diferenças entre manifestações como *Bharatanatyam*, *Kathakali*, *Chhau*, *Sastriya*, *Manipuri* e outras, podemos identificar todas como sendo “danças indianas tradicionais” ou “clássicas”, além de outras danças que, embora atualmente não figurem entre as chamadas clássicas, são tradicionais e também mantêm aspectos “*sastriya nritya*”.

É certo que, nessas artes, o produto final, visível, traz consigo toda a carga de seu processo, crenças, bases filosóficas, rituais e vários outros aspectos que têm tanta ou até maior importância do que o produto final em si. A dançarina

Nandini Sikand diz, sobre o estilo que pratica: “A dança Odissi é, em última instância, um processo, e não um produto” (SIKAND, 2012, p. 233). E é claro que o produto final é afetado pelo processo, especialmente no que diz respeito à sua qualidade e objetivos, segundo os parâmetros da sua cultura de origem. Assim, o entendimento do processo artístico e, certamente, de sua epistemologia e seus possíveis desdobramentos metodológicos, são essenciais tanto para sua execução apropriada, quanto para a manutenção de uma arte e cultura antiga, tradicional, cada vez mais ameaçada pelas interferências do mundo globalizado atual. Esse entendimento também é de suma importância para possibilitar a integridade daqueles que apresentam um discurso anticolonialista, contra a apropriação cultural e o etnocentrismo, pois pode conduzir atitudes que estejam de acordo com esses discursos.

Apenas o entendimento profundo da epistemologia das danças indianas pode nos apontar quais desdobramentos metodológicos são possíveis – ou desejáveis, levando ao encontro dela – e quais são indesejáveis por nos levar para longe. Com tal conhecimento, podemos inovar, criar, adaptar, sem ao mesmo tempo contribuir com o extermínio daquela que talvez seja a arte mais antiga ainda existente sobre a Terra. A extinção de tal arte, que pode ser vista como um patrimônio da humanidade, significaria uma grande perda da riqueza da diversidade artística e da formação do artista e do público. Do ponto de vista social, significaria mais uma atitude etnocêntrica, intencional ou não, a contribuir com o extermínio de uma forma de viver e de ver o mundo, a qual se baseia em antigas formas de se relacionar e experimentar a vida.

2. A aproximação do outro

O cuidado contínuo de nos lembrarmos a cada momento, a cada vez que esbarramos em um termo, uma prática ou uma crença, de que estamos lidando com pressupostos e pontos de vista provavelmente diferente dos nossos, é crucial. E a capacidade de aceitar que esse outro olhar possa ser tão válido ou tão verdadeiro quanto o nosso, é o que pode fazer toda a diferença quanto ao nível em que seremos capazes de mergulhar nele e entendê-lo.

Tendemos a crer que a forma como vivemos, pensamos e analisamos o mundo é a “normal”, e que qualquer desvio deve ser uma forma ingênua, primitiva

ou simplesmente irreal de lidar com o mundo. Normalmente, pensamos que nosso conceito do que é real é o único válido e que aquilo que muitas tradições consideram ou já consideraram reais são “apenas crenças”. E o que define o que consideramos real ou importante é nossa mentalidade baseada uma forma de viver e pensar individualista, típica da nossa sociedade atual.

Um exemplo que podemos dar é que, se um sacerdote disser que algo foi dito por uma divindade, isso será visto como uma alucinação, ou talvez como uma forma de sua classe exercer poder e domínio sobre o resto da sociedade, munida do aval divino. Para nós, provavelmente, a divindade ou o fato dela falar com o sacerdote não será, de fato, aceito como algo real. Assim, o ser humano parece ser a única peça válida no jogo, enquanto o resto é uma criação da mente humana, involuntária como uma alucinação, ingênua como a criação mental de alguém que não é capaz de explicar cientificamente as coisas e, por isso, inventa deuses, ou uma criação voluntária com segundas intenções políticas.

No *Natya Sastra*, a escritura mais antiga que temos da arte performativa, a história começa exatamente assim como o exemplo dado acima. Lá é afirmado que aquele conhecimento das artes foi revelado pela divindade chamada Brahma e está ligada ao conhecimento dos Vedas. Agora, vamos imaginar o trabalho de um pesquisador tipicamente condicionado pela visão de mundo apresentada acima, na qual o ser humano é o centro e o que vem de outras culturas é irreal, inventado por alguns com segundas intenções ou produto de uma alucinação ou ingenuidade. É bem provável que ele não queira reproduzir essa atitude colonialista, etnocêntrica ou bitolada. É bem provável que ele tenha se atraído por essa cultura exatamente pela diferença de visão que ela traz. Mas até que ponto ele conseguirá prosseguir de forma culturalmente justa em sua análise? Até que ponto conseguirá sair da sua zona de conforto e, de fato, aceitar outra visão de mundo, sem voltar a explicar os fatos a partir da sua própria visão culturalmente condicionada? Acredito que se ele não for muito perspicaz em questionar a si mesmo, se ele mesmo tiver segundas intenções ou se não tiver passado por uma transformação da sua visão e forma de viver, não irá demorar muito para, por fim, cair na mesma atitude etnocêntrica que pretendeu evitar.

Vamos ver como essa história se desenrola. O pesquisador, em sua intenção de respeitar a cultura indiana, chama nossa atenção para o fato de que, para nós, a existência de escrituras reveladas por uma divindade pode parecer algo

impossível, uma invenção da mente humana ou alguma outra alternativa do tipo, como já dissemos. Mas ele alerta também que, para sermos culturalmente justos, precisamos entender que, para aquele povo, isso é uma verdade. Assim, para estudarmos tudo o que vem daí, devemos adotar essa visão, essa perspectiva. Porém, pouco depois, o pesquisador diz que isso, certamente, é uma forma de dominação dos sacerdotes para validar, manter ou impor seu lugar na sociedade e seu direito legítimo às artes ali relatadas. Afinal, ao ligar a arte aos Vedas, às escrituras sagradas sobre as quais eles têm domínio, os sacerdotes passam a ter domínio também sobre as artes e, assim, mantêm um lugar de poder sobre as outras classes sociais no campo artístico.

Nesse exemplo, o pesquisador não conseguiu, sinceramente, deixar de lado o pensamento de que a religião é usada como forma de domínio e inventa ou usa os deuses e seus escritos para se colocar ou se manter em certo lugar na sociedade. Afinal, a experiência do próprio pesquisador é de que religiões costumam fazer isso, que as classes sacerdotais costumam ser gananciosas por poder e, ao mesmo tempo, foge da sua experiência divindades reais ditando escrituras para a o benefício da humanidade. Sua proposta inicial de tentar ver pelas lentes daquele povo e ao menos pensar na possibilidade de que poderia haver alguma verdade ali, já foi por água abaixo.

Mas e se essa divindade realmente existisse? E se ela realmente tivesse dado esse conhecimento relativo aos Vedas e, mais do que isso, se isso tudo tivesse sido feito para beneficiar toda a sociedade, conforme a própria escritura afirma? E se essa classe de sacerdotes fosse, de fato, composta por pessoas humildes, de natureza divina, preocupadas apenas com o bem-estar de todos? Será que conseguimos aceitar essas possibilidades sem trazer nossas próprias experiências e desgostos para a conversa? Será que conseguimos abandonar o narcisismo de medir o mundo pela nossa própria visão limitada, achando que a nossa experiência é tudo o que existe e deve ser o parâmetro universal? Será que conseguimos aceitar que outras formações sociais, relações e mesmo outros mundos existiram e existem? E que nossa (necessária) luta pelas classes oprimidas e contra as injustiças podem não caber ou ser necessárias em outros povos, épocas, realidades e contextos? Enfim... será tão difícil entender que nós, nossa cultura, os tipos de relações que estabelecemos e como nossas dinâmicas sociais acontecem não são a única realidade?

Na esmagadora maioria das vezes, infelizmente, não conseguimos ver como as nossas atuais crenças políticas, filosóficas, nossa visão de mundo, época e entorno nos influenciam, moldam e, muitas vezes, cegam para uma realidade maior. Assim como o pesquisador do nosso exemplo, muitas vezes acreditamos estar sendo culturalmente justos, desprovidos de arrogância étnica, anticolonialistas mas, muito frequentemente, estamos apenas enganados. Quanto mais falhamos em perceber essa nossa incapacidade, tanto mais ficamos presos a ela.

Tenho visto isso acontecer em uma escala muito pequena no trabalho de uma minoria de origem indiana que busca se inserir no mundo globalizado, absorvendo os discursos estrangeiros. Coincidentemente ou não, esses casos costumam aparecer entre aqueles que não foram bem sucedidos em suas carreiras artísticas na Índia, conforme já observado e sempre comentado nos círculos da classe artística do país. Já no trabalho de pesquisadores estrangeiros, que se encontram fora da cultura indiana e tentam explicá-la ou compreendê-la, isso ocorre com uma imensa frequência.

Porém, como foi dito, há outras visões e formas de coexistir e atuar no mundo. E, se nos parecem primitivas ou ingênuas, é importante pensarmos sobre os resultados que temos tido com nossa forma de viver e pensar, aparentemente tão avançada, científica e progressista. Se nossa tecnologia e forma de viver criaram maravilhas, por outro lado, também criaram muitos problemas. Não me parece que nossa forma atual de ver e viver no mundo seja a obviamente mais correta, haja vista que conseguimos, em pouco tempo, causar guerras, transtornos ambientais e distúrbios sem precedentes, a ponto de colocarmos em perigo a continuidade do nosso planeta. E quando tentamos impor a nossa visão e explicar o que acontece ou acontecia em uma sociedade a partir da nossa experiência limitada, estamos sendo extremamente arrogantes e estamos perdendo uma grande oportunidade de aprendizado. E é exatamente por isso que muitos têm tentado manter algo além das belas combinações de movimentos técnicos da dança indiana, ou sua roupa bonita e maquiagem elaborada. Mais uma vez, lembremos que a maior contribuição que a dança indiana tem a oferecer, está exatamente em sua abordagem do mundo, a forma como é ensinada, a relação de base entre mestre e aprendiz, ou seja, aqueles elementos dos quais alguns têm tentado se livrar. Como disse Greg Anderson

Nosso modelo de realidade falhou catastroficamente na prática. [...] outros modelos e outros mundos reais são possíveis. Outros mundos estão sendo

vividoss nesse momento enquanto falamos, naquilo que ainda resta do pluriverso da história, em lugares como a Amazônia, nos Andes, no sul do México, no norte do Canadá, na Austrália, e em todos os outros lugares onde povos indígenas estão lutando para preservar seus modos de vida altamente sustentáveis, ancestrais, para impedir que sejam destruídos pelo universo em constante expansão da modernidade. Sugiro que todas esses povos não-modernos, do passado e do presente, têm tanto a nos ensinar sobre viver vidas sustentáveis em outros mundos possíveis. Então, vamos começar agora a tentar aprender com eles, antes que seja tarde demais. Vamos tentar ampliar nossa imaginação. Vamos começar a imaginar outras formas possíveis de sermos humanos em outros mundos possíveis. (ANDERSON, 2020)

Infelizmente, apenas pegar a indumentária, formas de movimento ou aspectos visíveis dessas sociedades não vai nos ajudar. Nem vai nos ajudar fazermos várias pesquisas, trabalhos teóricos e acadêmicos no qual provamos como todas as suas bases são, na verdade, negativas ou desnecessárias segundo as nossas medidas. Nem devemos acreditar que se iniciarmos um discurso falando sobre a importância de respeitar outra cultura, passará despercebido todas as vezes que passarmos por cima dela impondo a nossa visão. Pense nas vezes em que ouviu alguém começar uma frase com afirmações tais como “eu não sou racista, mas...” ou “eu não sou machista, mas...” e ficará fácil entender meu ponto. Logo a contradição do discurso fica evidente para todos aqueles que tiverem um pouco de discernimento.

O problema é que quando essas contradições do discurso ocorrem no estudo de outras culturas, como a indiana, é que as pessoas, geralmente, não têm já uma noção prévia razoável do que essa outra cultura realmente propõe. Assim, a visão distorcida pode ser bem recebida, até mesmo pelo fato de ser mais fácil aceitar uma visão similar à nossa do que aceitar uma outra, totalmente diversa. Além disso, frequentemente as ideias de base apresentadas por essas culturas costumam nos atrair pelo elemento exótico mas, na prática, trazem desafios que quase nunca estamos dispostos a enfrentar. É muito mais comum alguém se atrair pela indumentária e maquiagem típicas da dança indiana, por exemplo, do que aceitar o desafio de aprender sua técnica ao longo de muitos anos antes de “realmente dançar” ou de se apresentar diante do público. É muito mais fácil fazer pesquisas, fusões e criações utilizando bases da dança, do que ficar mais de uma década aprendendo constantemente com um mestre e seguindo as suas diretrizes.

Assim, o que percebemos é uma tendência de se manter certos aspectos da dança mas, de alguma forma, rejeitar suas bases que nos são incômodas. Essas

bases, porém, trazem exatamente os desafios e novas formas de viver, existir e se relacionar que podem nos transformar profundamente. Porém, a mudança profunda pode ser difícil e até dolorosa, e também pode nos trazer “perdas”. Não teríamos certos resultados rápidos, não poderíamos “entrar no mercado” dos profissionais da dança enquanto não estivéssemos, de fato, prontos; talvez precisássemos de décadas para fazer nossa primeira apresentação... a não ser que concluíssemos que não há necessidade de mestres, pois trata-se apenas de pessoas que querem nos dominar e tomar o mercado. Não precisamos de tradição pois sua defesa é o discurso daqueles que querem nos dizer o que fazer e quando fazer. O professor é quem tem que ser validado pelo aluno, e não o contrário pois, se eu pago pelas aulas, sou eu quem devo dizer quando estou pronto e o que quero fazer. Dessa forma, as ideias que vão contra a própria cultura que afirmamos defender, podem encontrar uma boa aceitação quando a nossa audiência, de alguma forma pode se “beneficiar” ou ser seduzida pelas possibilidades das ideias apresentadas erroneamente ou centradas em sua própria visão cultural.

Podemos fazer um cruzamento cultural, tirando os termos, práticas e ideias de seu contexto e trazendo para o nosso de forma equivocada. O mestre, por exemplo, é conhecido metaforicamente como aquele que lança a luz, que traz o conhecimento. Eu posso defender que isso quer dizer que o aprendiz é visto como alguém estúpido e que é assim que essa cultura justifica o abuso e exploração dos pobres aprendizes, submetidos aos mestres ditadores e mal intencionados. E é claro que eu conseguirei encontrar exemplos de tais falsos mestres, assim como posso encontrar exemplo de péssimos pais, alunos, médicos e por aí vai. Porém, é só conversamos com a maioria dos aprendizes dessa cultura para ouvirmos relatos amorosos e emocionados sobre seus mestres, e das histórias de como eles se doaram, se sacrificaram, e de tudo que fizeram por seus pupilos. Mas, se esses grandes mestres podem dizer que não estamos prontos para nos apresentarmos como profissionais ou para ensinarmos sua arte antiga pois nos falta até mesmo alguns conhecimentos básicos, assumiremos que eles só podem estar querendo nos prender, que são mesquinhos e autoritários. E, é claro, eles estão enganando seus aprendizes tolos, que estão presos pela cultura que diz que essas pessoas devem ser respeitadas.

Tal percepção de que um outro povo está enformado por uma cultura enquanto nós estamos informados pela nossa, munidos de vários entendimentos,

estudos, provas científicas, abertura para o mundo e, portanto, com uma visão mais livre e autônoma, é como acreditar que não temos sotaque. Na maioria das vezes, apenas quem tem um sotaque diferente consegue perceber. Nem nós mesmo, nem os nossos, costumam ser de muita ajuda nessa percepção. Mohanty nos adverte:

Há duas formas de alguém olhar criticamente para uma tradição: de dentro ou de fora. [...] eu pretendo fazer da primeira forma. Levantar o tipo de pergunta que vou fazer já implica certo distanciamento de tal tradição, mas ao mesmo tempo, faço isso não para encontrar falhas ou limitações que podem caracterizá-la, mas com vistas a continuar e avançar criativamente os modos tradicionais de pensar. Vivendo fora do país onde a tradição se desenvolveu e ainda tem raízes profundas, e exposto a um modo de pensar poderoso, e temporal e culturalmente mais relevante, a pessoa corre o risco de ser precipitada, superficial e até mesmo uma crítica arrogante de uma longa e sagrada tradição. A pessoa adquire a ilusão de que é livre, livre de toda a tradição e, assim, justificada na crítica da sua própria tradição. Mas se tal senso de liberdade for ilusório, a pessoa se esquecerá o que Gadamer tão incisivamente nos lembrou: que estaremos pensando a partir de uma nova tradição, por exemplo, a tradição do racionalismo (moderno). (MOHANTY, 1988, p. 251)

A colocação de Mohanty sobre a ilusão de estar livre do condicionamento da visão e das consequências da exposição a outras visões, pode nos levar a algumas reflexões relevantes. Em primeiro lugar, entendemos que a visão da pessoa “exposta a outros modos de pensar” pode resultar em uma crítica inadequada da própria cultura e tradição da qual ela se originou. Assim, o fato de alguém ter origem na Índia não faz com que toda a sua crítica deva ser imediata e completamente aceita como correspondendo à “realidade” ou à “visão correta” sobre a arte indiana, por exemplo.

Ampliando essa situação, precisamos considerar que, no mundo atual, não é necessário que alguém viva longe do seu país de origem para ser tomado pela visão de outros povos. O colonialismo cultural foi devorando praticamente cada canto do planeta. Muitos membros dos povos colonizados replicam as visões e modos de vida dos grandes colonizadores culturais, em vez de manter as visões e modos de vida do seu povo. Portanto, isso também deve ser levado em conta ou corre-se o risco da pessoa estrangeira ter sua visão “confirmada” ou apoiada por alguém originário da cultura em questão, mas não pela cultural originária em si.

Em segundo lugar, é apontado como alguém pode ter sua visão mudada pelo contexto em que passa a viver. Assim, é possível termos um estrangeiro que muda sua visão pelo contato com uma cultura tradicional. O fato de o estrangeiro replicar a visão dessa outra cultura, não deve ser necessariamente tratado como

uma imitação ou uma apropriação cultural, mas pode se tratar de um processo de aculturação. Assim como alguém pode fingir, imitar ou, de fato, adquirir um sotaque diferente.

O dançarino Mark Hamilton fala sobre isso em sua própria experiência. É interessante observar como sua imersão na técnica da dança indiana do estilo Bharatanatyam, sob a guia de um mestre tradicional e seguindo as regras típicas de qualquer aprendiz tradicional, o conduziu por esse processo. Isso nos aponta para a relevância da metodologia da dança para conduzir além de seus aspectos visíveis, conduzindo um processo de entendimento através do corpo e do modo de atuar, existir e se relacionar.

As experiências aumentadas geradas através do treinamento no *bharatanatyam* me deram uma indução corporificada à cosmologia Hindu. Em meu aprendizado, assim como no da maioria dos dançarinos dessa forma, a rigorosa geometria e ritmos das práticas diárias dos chamados *adavus*, era usada para aperfeiçoar minha *performance*. Eles também me ocupavam nas concepções de entendimentos do tempo em um contínuo, além do entendimento do dia a dia. A disciplina prática e discurso pedagógico do treinamento do *bharatanatyam* me apresentaram à potencialidade de uma dimensão de existência espiritual atemporal. [...] Vejo minha aquisição de uma concepção “exótica” de tempo como um processo de aculturação em vez de apropriação – ou seja, minha assimilação de uma estrutura de crença bastante distinta daquela na qual eu nasci. (HAMILTON, 2019, 1)

2. A epistemologia indiana

A cultura da Índia antiga tinha grande preocupação com o conhecimento e as formas de obtê-lo, pois a habilidade de viver bem nesse mundo - e no próximo - sempre foi visto largamente como dependente do conhecimento e da sabedoria de como aplicá-lo. Não é por acaso que tantos conhecimentos e práticas avançadas vieram da Índia, nos mais variados campos - o país teve a primeira universidade do mundo, foi o primeiro lugar a realizar cirurgias de catarata, a usar o número zero como um símbolo em operações aritméticas, dentre tantas outras contribuições. É claro, a Índia nos deu também profundos e grandiosos tratados filosóficos tais como os *sat sandharbas*, *nyaya-sutras*, *upanisads* e tantos outros.

A filosofia indiana ou *darsana* - literalmente, “visão” - tem três ramos: a metafísica, a axiologia e a epistemologia, ou *jnana mimamsa*. *Jnana* significa conhecimento. Tal conhecimento pode ser verdadeiro ou falso. Há quatro elementos que compõem o processo de se adquirir conhecimento: o sujeito ou aquele que

busca conhecer, o objeto ou aquilo que se deseja conhecer, a forma ou instrumento para adquirir conhecimento e o conhecimento correto. No caso da dança, temos o estudante, aquele que busca conhecer e, claro, a dança como objeto a ser conhecido. E há também um “conhecimento correto”. Afinal, se temos um objeto específico que desejamos conhecer, temos que ser capazes de distinguir o que é ele do que não é ele, ainda que seja para se fazer experimentações, fusões, modificações, ampliações. Dessa forma, existem parâmetros que devem ser entendidos e que definem a dança. Também há áreas cinzentas e passíveis de discussão e negociação dentro dessas definições, embora não se possa acreditar que todo e qualquer parâmetro e definições da dança estejam nessa área cinzenta. Esse é um assunto que demanda tempo para ser discutido, então, quem se interessar pode buscar outros materiais de estudo que tratem dele especificamente, para se aprofundar. Vamos focar aqui no elemento *pramana*, a forma ou instrumento para adquirir conhecimento. Eles são: a percepção direta, a inferência, a comparação, a palavra (revelada), a postulação, e a negação ou não cognição.

A percepção direta é adquirida através dos sentidos como audição e visão. Ele é aceito universalmente, embora tenha limitações, pois os nossos sentidos são limitados. A inferência é um método indireto, que depende de conhecimentos prévios, sendo aquilo que conhecemos como silogismo. A comparação tem um nome bastante auto explicativo e nele podemos incluir também as analogias. A postulação é a suposição de fatos não observados que explicam aqueles que são observados. Por fim, a negação ou não cognição, trata da percepção pela ausência de algo como, por exemplo, lembrar dos alunos por ver uma sala de aula sem alunos. Os alunos, nesse caso, são notados pela sua ausência. Todos esses *pramanas* são aceitos como formas de aquisição de conhecimento, embora um possa ser mais relevante que outro dependendo do assunto que se deseja conhecer. Além disso, muitos apontam que devemos ter em mente que todos eles estão sujeitos a limitações.

Por fim, temos um *pramana* bastante relevante e do qual, para nos aproximarmos, precisamos lembrar das lentes culturais que usamos e buscar entendê-lo a partir da perspectiva dessa outra cultura da qual estamos falando. Da perspectiva ocidental atual, ele pode parecer o menos confiável de todos mas, para a cultura tradicional da Índia, é normalmente visto como o mais confiável. Assim, ele

é crucial para o entendimento da epistemologia da dança tradicional indiana. Trata-se do *sabda pramana*.

O *sabda pramana* compreende aquilo que é dito – *sabda* significa a palavra – por alguém confiável e que é compreendido corretamente. Isso engloba tanto as escrituras quanto os ensinamentos passados de forma correta por pessoas confiáveis. O conhecimento tradicional da Índia se apoia sobre um tripé – os mestres, as escrituras e os praticantes. E vemos como esses três elementos estão ligados ao *sabda pramana*: os mestres, as pessoas confiáveis, normalmente passam o conhecimento registrado nas escrituras que é, em si, considerado parte do *sabda pramana* - e, em alguns casos, eles mesmo são os videntes que ditaram tal conhecimento que foi registrado. Os praticantes fazem parte, completando a corrente, como aqueles que entendem corretamente o que é passado, dão continuidade e exercem o conhecimento.

2. Desdobramentos metodológicos

Falamos que há o conhecimento correto e o não correto. No caso específico da arte performativa indiana, qual seria o conhecimento correto, do que ela realmente trata?

O Natya Sastra e vários dos textos que o seguem, ao falar sobre como a arte performativa surge, como e por que vem para a Terra, o que deve ser evitado nela, dentre vários outros tópicos, deixa claro que seu objetivo último é elevar a consciência das pessoas. Ao mesmo tempo em que entretém, a arte deve dar ao público o acesso aos complexos assuntos filosóficos e ensinamentos das escrituras, tanto os de ordem metafísica quanto os de ordem axiológica. Para cumprir esse objetivo maior em relação ao mundo, é necessário cumprir seu objetivo “cênico”, que é criar *rasa*.

Rasa significa sabor. Somente quando o *performer* consegue atuar corretamente e, ele mesmo, experimenta o *bhava* das emoções pertinentes no momento e, através da comunicação apropriada, consegue que a audiência saboreie o gosto que ele sente, a *performance* pode ser considerada bem sucedida. E observemos que a audiência pode ser mais ampla do que imaginamos – existe o sucesso humano e o sucesso divino, pois o *performer* é observado não apenas pelo público humano!

Voltando, então, à questão do “conhecimento correto”, sabemos que trata-se de um conhecimento que leva ao cumprimento do objetivo de criar *rasa*, com entretenimento e elevação da consciência. As emoções do *performer* que vão provocar *rasa* na audiência têm uma característica bastante específica. Essa emoção do artista não é evocada através de uma “criação mental”, um processo cerebral de construção, de conhecimento adquirido na vida, nem de uma exploração das suas experiências pessoais ou interiores. Trata-se das emoções universais e da dimensão arquetípica. É através dessa dimensão universal que o *performer* consegue tocar profundamente o pessoal de forma impactante. Como disse Jung, ninguém consegue passar pelo encontro com um arquétipo sem sair profundamente transformado. Segundo esse conhecimento, é impossível o *performer* conseguir adentrar essa realidade arquetípica e compartilha-la através de um esquema mental e sem a ajuda de alguém que já tenha trilhado esse caminho. Essa arte segue a diretriz da “pessoa confiável” – mestre e escrituras - que traz esse conhecimento de uma outra dimensão.

Para que seja possível alcançar essa dimensão arquetípica, é necessário o *performer* se transformar, ir além de si mesmo, do seu pequeno ego, ou isso será tudo o que ele terá para compartilhar. Assim, dois elementos são essenciais: *sadhana* e *guru* – prática e mestre. O mestre conduz a prática tanto da mente quanto do corpo do aprendiz. A prática da ação, feita de forma correta, permitirá que o praticante acesse a memória arquetípica guardada no corpo.

Quando o ator usa o cérebro para produzir uma certa expressão, isso não pode ser espontâneo. [...] para ser espontâneo, é preciso que apenas ultrapasse o processamento do cérebro. Porque há uma sabedoria chamada sabedoria corporal em nosso sistema límbico. Porque o cérebro é materializado, se desenvolve, de forma mecânica. Nossa ação é uma resposta ao pensamento e o pensamento é uma resposta à memória, e a memória é um velho armazém, um velho banco onde tantas experiências da humanidade, tantas experiências da civilização ou da não civilização estão armazenadas por milênios. Então, da memória vem o pensamento, do pensamento, vem a ação e, depois da ação, isso se transforma em experiência a qual, novamente, vai para o banco de memória. [...] Bharata dá essa ciência do nosso corpo, a qual é muito importante e muito significativa. Ele diz que há uma inteligência, uma sabedoria, escondida no seu corpo. O que está escondido? A filosofia na metafísica, ou podemos dizer, na espiritualidade indiana, a filosofia por trás disso é: conhecimento e consciência nunca estão juntos. Conhecimento não é consciência. A consciência é independente da mente, portanto, independente do conhecimento. [...] O conhecimento está sempre escondido. Não está aparente, não está manifesto, não está diante dos nossos olhos. Na filosofia indiana, para os místicos indianos, o conhecimento já está escondido. Está guardado simbolicamente, metaforicamente, está guardado em um pote. É coberto pelo véu da ignorância. [...] O conhecimento é um fator emergente.

Quando a mente humana está junto com a consciência, o conhecimento emerge – não o conhecimento adquirido. [...] Mas qual é a ferramenta para criar o ambiente para que a mente possa ir junto com a consciência e ele possa emergir? A ferramenta é, a única ferramenta é nossa ação. Dessa filosofia mística, os místicos como Bharata, ofereceram nossa métrica de ação. Ele aplica essa filosofia da ação na nossa arte dramática. Esse conhecimento, essa sabedoria, está escondida em nosso sistema límbico; através da ação, quando iniciamos, quando começamos a agir, antes da ação em si, ele emerge. [...] Isso ajuda o ator como a ação de reflexo ou ação espontânea, ou atuação natural, porque cria o efeito, o *rasa*. [...] Ele pode fazer – fazer, atuar, performar, *kriya* - ele pode apenas fazer; ele pode apenas tomar a iniciativa, e a sabedoria inteira aparece, emerge como um raio – essa é a sabedoria do corpo. O capítulo oito lida com esse sistema corporal, essa sabedoria corporal, essa sabedoria límbica, conhecida como *abhinaya*. Então, Bharata descreve longamente o que *abhinaya* é, de fato, como vamos agir, como nossa ação se dá através do nosso sistema límbico; não através da nossa relação corpo-mente ou relação cérebro-mente, não através do nosso cérebro ou memória. É muito arquetípico [...] Para conseguirmos o aparecimento, a emergência dessa ação, temos que ter um tipo particular de ação, através das nossas mãos, através das nossas pernas, através de outras partes dos nossos membros, e elas são longamente descritas nesses capítulos. [...] (CHATERJEE, 2017)

Assim, percebemos que há certas diretrizes bastante fixas e específicas, embora várias mudanças metodológicas, inovações e adaptações possam ocorrer, já que a tradição é viva. Mas é necessário profundo conhecimento e experiência de todos os aspectos que envolvem a dança para que se possa operar tais transformações sem se desviar do que a dança é, e para conseguir atingir seus objetivos de elevação da consciência e criação de *rasa*.

Poderíamos citar como um exemplo de inovação metodológica a sistematização das unidades básicas da dança feita pelo Quarteto Thanjavoor. Ao se deparar com dançarinas vindo de diferentes partes da Índia, eles sentiram a necessidade de homogeneizar o ensino e prática dessas unidades básicas. Isso facilitou a comunicação entre as dançarinas e entre elas e os músicos e, assim, deixou mais espaço e tempo inclusive para a criatividade e inovação.

Um dos membros do Quarteto, Chinnayah, viveu na corte de Mysoore. E uma das coreografias que temos remanescentes de forma intacta da época, o Mysoore Jathi, é uma prova da criatividade e liberdade expressiva das composições coreográficas da época, mostrando que a sistematização e a tradição não tolhiam as inovações. Eu o aprendi com minha guru B. Bhanumati, a qual aprendeu diretamente com uma dançarina da corte de Mysoore, Venkatalakshamma. Essa dança do estilo *Bharatanatyam* traz movimentos inspirados em diferentes estilos como *Odissi*, *Kathak* e *Kuchipudi*, em uma diversidade que raramente é vista mesmo hoje em dia. Outro exemplo de inovação seria a abertura de instituições de ensino

da dança onde as pessoas vão para estudar, em vez da estrutura na qual as crianças moravam com o mestre ou eram adotadas pelas dançarinas passando, literalmente, a ser parte da família para poder aprender a dançar.

Mais uma vez, atentando para a necessidade de entendermos os termos e modos de vida e de trabalho dessa outra sociedade sob as lentes dela e não sobre os nossos, devemos notar que as mudanças e as empreitadas criativas não se opõem, necessariamente, à tradição. No ocidente, a tradição é predominantemente vista como algo fixo e sem espaço para a inovação. Sempre que se fala sobre as mudanças pelas quais a dança foi passando, a reação das pessoas costuma ser a de achar que, então, agora estamos diante de uma dança deturpada, e que a dança original se perdeu no tempo. Porém, essa ideia parte da conclusão de que, para ser tradicional ou original, a dança deveria ser imutável, que nada poderia ter se transformado.

Porém, desde os primórdios da história da arte performativa da Índia, ela foi se transformando. O próprio *Natya Sastra* conta como a arte foi, primeiramente, apresentada para Siva e ele logo sugeriu que fossem acrescentados certos movimentos de dança feitos por ele mesmo anteriormente. Portanto, a arte já iniciou com a mudança e a transformação. Da mesma forma, no decorrer da história, elementos foram sendo acrescentados conforme eventos foram ocorrendo e a necessidade ou a criatividade foram sugerindo, como no caso anterior ou como quando surgiu a necessidade de construir um local para a *performance* ocorrer. O próprio *Natya Sastra* sugere que modificações e adições devem ser feitas de acordo com as circunstâncias, época, audiência e lugar em que a arte irá ser apresentada. Mas também é categórico sobre vários aspectos que não devem ser modificados.

Há “inovações” ou mudanças que são, de fato, desvios e não devem ser usados no ensino dessa dança. Seria esse o caso de *workshops* rápidos para ensinar a complexa arte do *abhinaya* ou comunicação, que foi explicada acima, sem passar por todo o treinamento das ações físicas e entendimento dos vários aspectos da dança. Outro exemplo seria a mera imitação dos movimentos, as aulas dadas ou as danças executadas por pessoas não autorizadas, consideradas como não estando preparadas pela tradição da dança e por aqueles que fazem parte dela.

3. Conclusão

Inovações, utilização da criatividade, mudanças na prática e ensino da dança, de fato, fazem parte da tradição. O desenvolvimento de metodologias e as transformações advindas das necessidades trazidas pelo passar do tempo e pelas circunstâncias em constante mudança ao nosso redor são desejáveis, fazem parte da dança desde os primórdios e podem constituir uma fonte de riqueza para a arte. Elas podem aprofundar sua beleza, diversidade, expressão e facilitar o acesso aos seus objetivos mais essenciais.

Para tanto, porém, é necessário um conhecimento sólido de sua epistemologia e uma vivência longa e profunda da arte e da cultura sob as instruções de que está dentro dela. Não basta, de forma alguma, meros estudos teóricos ou, como frequentemente acontece, “décadas de experiência” na dança indiana sendo que, dentro dessas décadas, apenas alguns meses ou um par de anos foram passados sob a tutela de um professor genuíno. Também vimos como o abrigo em um professor que busca reproduzir as ideias da cultura exterior na tentativa de obter os “benefícios” dados por essa forma de vida e de trabalho ocidental e moderna não ajuda a entender, praticar, e o que se dizer de ensinar ou, ainda pior, tentar operar transformações na dança.

Karen Cristine Veloso Martins
UFMG

karencveloso@gmail.com

Mestra em Artes pelo Programa de Pós-Graduação em Artes, Escola de Belas Artes (UFMG). Dançarina, professora e pesquisadora de dança clássica indiana do estilo

Bharatanatyam como discípula de B. Bhanumati e Kanagambhujam, e de

Bharatananrityam como discípula de Shraddha Prabhu Kumar. Recebeu vários títulos e prêmios na Índia pela sua contribuição com a manutenção da tradicional.

Fernando Antonio Mencarelli
UFMG

fernandomencarelli@yahoo.com.br

Professor titular da UFMG, é Membro do Comitê Diretor do Instituto de Estudos Avançados Transdisciplinares da Universidade Federal de Minas Gerais pesquisador do CNPq e da Fapemig e diretor teatral. Doutor e mestre pela Unicamp, na área de História Social da Cultura, com Pós-Doutoramento em Teatro, no Laboratório ARIAS/CNRS-Universidade Sorbonne Nouvelle/Paris III, França.

Referências:

- CH-02: SANSKRITI [Arts, History, Philosophy]. Disponível em: <
<https://www.youtube.com/watch?v=Ww1nXU8ALig&list=WL&index=8&t=174s>> .
Acesso em 03 abr. 2021. *Acting in Natya Sastra*. Gautam Chaterjee. Veiculado em
20 set. 2017. Dur: 27m07s.
- HAMILTON, Mark. *Adavu: drilling through time*. Abingdon: Routledge, 2019.
Disponível em:
[HTTPS://STATIC1.SQUARESPACE.COM/STATIC/5B265641697A98226D7C2625/T/5B3B51B62B6A2812700EB5EF/1530614219677/ADAVU+DRILLING+THROUGH+TIME.PDF](https://static1.squarespace.com/static/5B265641697A98226D7C2625/T/5B3B51B62B6A2812700EB5EF/1530614219677/ADAVU+DRILLING+THROUGH+TIME.PDF) Acesso em 14 jun 2021.
- MOHANTY, J. N. *A Fragment of the Indian Philosophical Tradition: Theory of Pramāṇa*. Havaí: University of Hawai'i, 1988. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/1398865>
Acesso em: 14 jun. 2020.
- SIKAND, Nandini. *Beyond tradition: The practice of sadhana in Odissi dance*. **Journal of dance & somatic practices**, Reino Unido, v. 4, n. 2, p. 233-247, 2012
TED.COM. Disponível em:
https://www.ted.com/talks/greg_anderson_what_ancient_civilizations_teach_us_about_reality. Acesso em: 08 abr. 2021. *What ancient civilizations teach us about reality*. Palestra de Greg Anderson. Veiculado: fev. de 2020. Dur: 16m44s.

Corpos em isolamento: encontros, ressonâncias e re(existências)

Kayara Castilho Pimenta (UFG)
Marlini Dorneles de Lima (UFG)

Dança como Área de Conhecimento: Perspectivas Epistemológicas, Metodológicas e curriculares

Resumo: Este estudo apresenta um recorte da pesquisa de mestrado: “Um olhar decolonial para o processo de criação em dança na Escola Municipal de Artes de Aparecida de Goiânia”. O surgimento de um novo ambiente para as aulas de dança (virtual) expõe contradições que, de um lado, deflagra uma educação pautada na universalização de saberes, que sempre excluiu, nunca foi neutra, atende às necessidades capitalistas e reafirma as desigualdades, tal qual se observa neste momento de pandemia, e de outro nos move enquanto educadoras, artistas a refletir e propor formas de encontros e (re)existências nas aulas de dança.

Palavras-chave: DANÇA. ISOLAMENTO. CORPO. DECOLONIALIDADE.

Abstract: This study presents an excerpt of the master's research: “A decolonial look at the dance creation process at the Escola Municipal de Artes de Aparecida de Goiânia”. The emergence of a new environment for (virtual) dance classes exposes contradictions that, on the one hand, trigger an education based on the knowledge universalization, which has always excluded, has never been neutral, meets capitalist needs and reaffirms inequalities, just like it is observed in this pandemic moment, and on the other hand it moves us as educators, artists, to reflect and propose encounters and (re)existences forms in dance classes.

Keywords: DANCE. ISOLATION. BODY. DECOLONIALITY.

1. COVID-19: Um isolamento inesperado

A pandemia¹ tem escancarado as desigualdades e hegemonias presentes nas relações corporais, bem como as experiências corporais geopolíticas que determinam nossa condição de ser no mundo. Compreender que o corpo é construído historicamente nas relações de poder presentes nos diversos contextos sociais, culturais e educacionais em que está inserido, contextualizados de forma geopolítica, revela-nos que a corporeidade do sujeito nasce dos atravessamentos, vivências e experiências corporais, as quais podem oprimir ou libertar.

¹ Causada pelo Vírus COVID-19, denominado SARS-CoV-2 e identificado pela primeira vez em Wuhan-China.

Nossa corporeidade vem sendo atravessada e marcada pelo isolamento, decretado em 17 de março de 2020, em decorrência da pandemia da COVID-19, que perdura até hoje, somando mais de 500 mil mortes em todo o nosso país até o dia 23 de junho de 2021. Além de uma crise sanitária histórica que aterroriza o mundo todo, a pandemia provocada pelo novo coronavírus trouxe uma nova realidade de aulas remotas (on-line) para milhões de estudantes brasileiros, a qual mudou o percurso inicialmente estabelecido para este estudo, pois revelou lugares *outros*², fazeres e sentires da dança em casa. Neste momento é importante reforçar que minha corporeidade também se fez de diversas vivências e existências com a dança na escola, visto que eu faço parte desta comunidade enquanto mulher, artista, professora, estudante e pesquisadora que vive e convive nesta cidade com estes estudantes, partilhando com elas e eles as dificuldades e alegrias desse momento que nos atravessa.

As investigações foram desenvolvidas na Escola Municipal de Artes de Aparecida de Goiânia, onde as aulas ocorreram durante todo o ano de 2020. Nossa primeira intenção com a pesquisa de campo seria de um início em fevereiro e com duração até julho de 2020, no entanto, após um mês e meio de aula, fomos surpreendidas com a pandemia da COVID-19, conseqüentemente, o isolamento e as aulas remotas (on-line) para o ensino da dança, o que atravessou todo o percurso estabelecido para este estudo. Assim, decidimos estender a pesquisa de campo ao longo do ano de 2020, na esperança de um retorno das aulas presenciais.

As interlocutoras e interlocutores deste estudo são crianças, adolescentes, mulheres, corpos diversos que habitam comunidades periféricas de Aparecida de Goiânia – GO, que desenham um grupo de estudantes diversos, plurais e singulares. São sujeitos que dependem do ensino público para

² A utilização do *outros/outras*, nasce a partir das reflexões de Mota Neto acerca dos estudos de Walter Mignolo, que aborda o pensamento decolonial como um “paradigma outro” que contribui para a “crítica epistemológica da modernidade/colonialidade e uma aposta na criação de formas de pensamento que sejam capazes de superar o eurocentrismo e expressar as racionalidades próprias dos sujeitos e grupos oprimidos” (MOTA NETO, 2016, p. 85), os quais foram e ainda são silenciados e subalternizados pelo colonialismo.

Mota Neto aponta ainda que: “Mignolo (2003) compreende o pensamento decolonial não como um “novo paradigma” no contexto da ciência e filosofia moderna, mas como um “paradigma outro”. Ele chama de “paradigma outro” para a diversidade de formas críticas de pensamento baseadas sobre as histórias e experiências marcadas pela colonialidade, mais que pela modernidade” (MOTA NETO, 2016, p. 88). Nesse esforço de correlação, quando neste estudo se afirma buscar saberes *outros*, entra-se em consonância com essa perspectiva, interessar-se por saberes *outros* em dança, não quer dizer que são saberes novos, mas sim saberes que são olhados, refletidos e, sobretudo, experienciados de *outras* formas, com olhar da decolonialidade.

experimental/vivenciar a arte e por muito tempo foram excluídos dos processos formativos e artísticos em dança. São sujeitos que já sofriam com o pouco ou nenhum acesso às aulas de dança e arte pelo alto custo dessas práticas em academias particulares e a pouca quantidade de locais públicos nesta comunidade que ofereçam uma formação em artes. O ensino remoto acaba reforçando a exclusão desses estudantes, já que nem todos têm condições para participar de maneira efetiva das aulas de dança on-line.

Para Le Breton (2019, p. 07) “antes de qualquer coisa, a existência é corporal”. Portanto, as vivências corporais que marcam o sujeito ao longo da vida determinam padrões e estereótipos, além de influenciar significativamente a maneira como este se manifesta em sua existência dentro de uma sociedade culturalmente definida pela modernidade/colonialidade. Os primeiros relatos dos estudantes ainda em nossos encontros presenciais na escola, em fevereiro de 2020, evidenciaram que as aulas de dança ainda são envolvidas por uma relação vertical de aprendizagem pautada nos pensamentos de uma pedagogia tradicional, de movimentos codificados, no qual predomina a supremacia de determinados modos de fazer, ensinar e aprender dança.

Diante disso, Baldi (2017-2018) aponta que a “colonialidade em dança” pode acontecer de diferentes maneiras, seja pelo ensino de uma dança pensada de maneira universal, como por exemplo o balé clássico, ou pela forma de transmissão de seus conhecimentos e ainda na maneira como a individualidade é reforçada ao privilegiar determinados conhecimentos, técnicas ou estilos de dança, o que, consequentemente, acarreta a invisibilidade de algumas manifestações de danças. Na esteira dessa reflexão, a autora ainda destaca alguns questionamentos, importantes para o exercício reflexivo dos estados de colonialidade no processo de ensino aprendizagem em dança. “Além disso, os saberes privilegiados nas aulas de dança são aqueles considerados como técnicos: eixos, giros, saltos, posturas etc. Quais são os saberes dxs alunxs? O que elxs têm a contribuir para as aulas de dança? Como os saberes de x se relacionam com os saberes dxs demais?” (BALDI, 2017-2018, p. 295)

É possível perceber o quanto nosso inconsciente ainda é marcado por hegemonias e colonialidades presentes na dança a partir de algumas falas dos estudantes durante uma roda de conversa:

“Eu achei que as aulas de dança seriam só para meninas, e que eu não poderia participar porque sou menino. Então falei pra minha mãe que lá na escola (EMEI) a senhora sempre falava: todo mundo pode dança qualquer dança, basta querer. Então eu vim dançar.” (estudante M., 10 anos – menino)

“Eu vim só pela minha neta, achei que estava velha de mais para começar, mas ainda dá tempo não é mesmo?” (Estudante A., 54 anos)

Sempre sonhei em ser bailarina, porque o balé é uma dança clássica e todo mundo quer fazer, mas nunca tive condições, pois tudo é caro, as roupas, a sapatilha, as aulas. Eu achei que aqui teria balé também, como não tinha resolvi fazer esse curso pra aprender outra dança. (Estudante LA., 10 anos)

Os relatos dos estudantes, juntamente com os questionamentos levantados por uma das autoras, foram mola propulsora em nossa caminhada de desconstrução dessas relações verticais e hegemônicas que têm se instalado na dança ao longo da sua história. Investigamos, portanto, metodologias de ensino pautadas em pedagogias decoloniais, para ensinar e aprender os diversos modos de fazer dança, que valorizem os saberes *outros* que emergem dos atravessamentos entre os corpos durante os processos de construção de conhecimento.

2. Ressonâncias: o que ecoa desses corpos isolados?

Para pensar as ressonâncias que têm ecoado de sujeitos e suas corporeidades durante o distanciamento social, dos corpos em situação de isolamento, apoiar-nos-emos, metodologicamente, na cartografia proposta por Rolnik (2019) e na cartografia inventiva proposta por Lima (2016). Nossos caminhos metodológicos serão desenhados e cartografados imersos em um olhar decolonial para a construção de processos criativos críticos, atravessados pelo cotidiano do isolamento, experiências coletivas de subjetividade e existência, pelas relações com o outro e consigo mesmo. Aqui, Rolnik (2019) nos proporciona incluir a cartografia a partir das experiências sociais às quais estamos sujeitos, ou seja, das experiências e modos de existir em que estamos submersos, suas “hierarquias e representações”. Logo,

tais cartografias e seus códigos orientam esse modo de apreensão de um mundo: quando vemos, escutamos farejamos ou tocamos algo, nossa percepção e nossos sentimentos já vêm associados a códigos e representações de que dispomos, os quais projetamos sobre esse algo, o que nos permite atribuir-lhe sentido. (ROLNIK, 2019, p. 52)

Nas diversas trilhas que percorremos durante as aulas não presenciais, tornou-se um exercício diário o de questionar esse formato de ensino que nos foi

imposto inesperadamente sem tempo de nos prepararmos. Aqui, nossa intenção foi tencionar uma quarentena que exclui estudantes da periferia e construir juntamente com eles e elas uma trajetória de aventuras e desventuras, de conquistas e recuos no ato de ensino aprendizagem da dança do ventre, lançar e experienciar coletivamente saberes *outros*, saberes não formatados, despendidos de um olhar carregado de preconceitos, saberes que dialoguem com o cotidiano desses corpos que dançam, (re)significando alguns padrões que a dança do ventre recebeu ao longo de sua história e criar outras formas de criar e dançar. Com relação aos processos cartográficos nos quais o eu e o outro são fundantes nos processos da práxis em criação em dança, Lima (2016) tece algumas reflexões pertinentes,

Minhas itinerâncias percorreram muitas trajetórias, aventuras, desventuras, estradas múltiplas, marcadas por pegadas invisíveis e rastros mutantes, deixadas no corpo que dança que vive e (re)significa a práxis artística a cada instante, a cada encontro. Assim, o artista, quando se propõe adentrar em novas criações, está se desafiando a traçar uma cartografia de si e de sua corporeidade dançante. (LIMA, 2016, p. 18)

Os desenhos cartográficos desta pesquisa nos revelaram três lugares/momentos³, os quais foram se desvelando ao longo de nossos encontros e afetações. Lugar/momento do encontro (a escola), que nos revela os primeiros contatos com o *outro* e com a dança do ventre, os quais aconteceram na Escola Municipal de Artes durante fevereiro e março de 2020. O Lugar/momento do isolamento (em casa), que atravessa de maneira inesperada a pesquisa, provocando-nos um novo dançar e segue dando contornos *outros* a este estudo de mestrado. O Lugar/momento da (re)existência (a árvore), que reflete nossa luta e resistência, na intenção de continuarmos juntos, afetando-nos e sendo afetados pelos *outros*. A árvore, inicialmente nosso ponto de encontro, tornou-se nosso símbolo de resistência frente a uma pandemia que exclui a periferia.

Os lugares/momentos funcionam ainda como dispositivos de criação juntamente com as motivações dançantes. O conceito de lugares/momentos apresenta-se neste trabalho como potência reflexiva para a escrita, além de “forças que impulsionam o processo de criação” durante o isolamento e dos encontros no parque. Assim,

³ “Neste estudo, os lugares/momentos referem-se ao espaço real e simbólico, onde acontecem as matrizes de movimento. Real, porque configuram os espaços físicos designados na sala (e na cena) onde a movimentação acontece. Simbólico, porque se referem ao corpo em estado poético.” (LIMA, 2016, p. 205). São, portanto, motivações dançantes para corpos poéticos, que desenharam movimentos na cartografia desta investigação corporal e são também potência criativa para a escrita deste trabalho.

lugares e momentos serão delineados a partir da cartografia, das reflexões e das experiências que desenham o encontro entre artista-pesquisadora e os sujeitos deste estudo, entre corpo e campo vivido, entre teoria e prática, “fecundando outras possibilidades de experienciar o lugar e o corpo como um espaço de coexistência”. (LIMA, 2016, p. 58)

O conceito de lugares/momentos aparece no trabalho de Lima (2016) para pensar o processo de criação, de um corpo em processo de instalação, no qual técnica e expressão se unem em uma potência para a criação. Em Lima (2016), lugares/momentos desenham-se não só no corpo, mas no tempo e espaço, construindo lugares e momentos tanto na cena dentro do processo de criação, quanto na forma de escrita de sua tese de doutorado.

Assim como Lima (2016), utilizarei o conceito de lugares/momentos para pensar minha cartografia em uma ordem prática junto aos estudantes e também para desenvolver a escrita deste estudo. Logo, utilizar-me-ei da potência dos referenciais teóricos para organizar e construir lugares/momentos reflexivos, críticos e poéticos, como também para escrever e desenhar espaços, experiências, encontros e inquietações que atravessam meu corpo, minha escrita e todo o processo de criação partilhado com os estudantes.

As vivências dançadas em tempos de isolamento social nos propõem refletir sobre o lugar desse corpo em uma sala de aula virtual, bem como das afetações, encontros e experiências *outras* que essa nova realidade tem nos proporcionado. Nessa construção de experiências *outras* em dança, seguimos nos movendo em diversos espaços limitados da casa, buscando inúmeras alternativas para que a dança não seja aprisionada a modelos padronizados de repetição que tanto almejamos desconstruir com esta pesquisa. Nesse contexto, torna-se urgente reconhecer que estamos imersos também em uma construção coletiva de relações colonizadas por forças de ser, fazer e de poder que orientam a construção do racismo, sexismo, de corpos xenofóbicos, consumistas e preconceituosos. A partir desse reconhecimento, é urgente pensar insurgentes e contínuas maneiras, caminhos e ações para reinventar e descolonizar nossas formas de ser e estar no mundo, nosso sentir, fazer, educar, conviver, sobreviver e resistir, lutando para que nossos estudantes sejam capazes de compreender e questionar sobre a pandemia.

O cotidiano mudou, estabeleceu novos ritmos para os quase 48 milhões⁴ de estudantes isolados. A partir de diversas realidades educacionais, econômicas e socioculturais, o corpo-vivido nas experiências sensíveis é incorporado, atravessado e entrelaçado de memórias individuais e coletivas que ecoam medos, dores, anseios e perdas que refletem a COVID-19. Apoiar-nos-emos metodologicamente em uma perspectiva pedagógica decolonial para pensar processos de criação em dança pautados em saberes *outros*, ou seja, conhecimentos não hegemônicos para se aprender e ensinar a dança. Tais conhecimentos envolvem desde as danças que estão presentes no cotidiano deles, como, por exemplo, as danças que eles fazem nos aplicativos das redes sociais, até questões sobre os meninos na dança do ventre, os diversos tipos de corpos que dançam, o preconceito na dança e tantas outras questões que surgiram durante nosso percurso, permitindo fazermos-nos presentes, ainda que distantes, em meio a rodas de conversas que aconteciam sempre no final de cada encontro virtual ou presencial (no parque). Santos (2019) nos propõe que o conhecimento é construído e manifestado nos corpos viventes, dançantes, coletivos e sociais. A pandemia tem revelado um cenário desafiador para a dança na escola, pois tem funcionado como uma lente de aumento para perceber as hegemonias presentes em discursos negacionistas e neoliberais que se refletem nas relações corporais que determinam nossa condição de “ser” no mundo.

O líder indígena, ambientalista, jornalista, escritor e ativista socioambiental, Ailton Krenak, posiciona-se contra essa visão antropocêntrica de mundo, que desconsidera os saberes populares, saberes ancestrais e tradicionais que constituem nosso povo, excluindo aqueles considerados sub-humanos. Nesse contexto pandêmico, apoiamo-nos nas ideias de KRENAK (2020) para compreender que o poder hegemônico e seu modelo ocidental de existência configurou de forma naturalizada um mundo-mercadoria, onde sujeitos crescem acreditando que experiências destrutivas, racistas, xenofóbicas, sexistas e desiguais são aceitáveis, como podemos perceber as diversas desigualdades que a quarentena tem revelado. A respeito disso o autor revela:

⁴ De acordo com o INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira): “No ano de 2020, foram registradas 47,3 milhões de matrículas nas 179,5 mil escolas de educação básica no Brasil, cerca de 579 mil matrículas a menos em comparação com 2019, o que corresponde a uma redução de 1,2% no total”. (INEP, 2020, p. 06). O INEP informa ainda que “a leitura das informações do Censo Escolar 2020 deve sempre ser realizada com cuidado, não sendo possível ainda observar o impacto da pandemia da Covid-19 nos dados educacionais coletados e, portanto, não é adequado interpretar eventuais alterações de estatísticas e indicadores aqui apresentados como sendo causadas pela pandemia”. (INEP, 2020, p. 05)

acho gravíssimo as escolas continuarem ensinando a reproduzir esse sistema desigual e injusto. O que chamam de educação é, na verdade, uma ofensa a liberdade de pensamento, é tomar um ser humano que acabou de chegar aqui, chapá-lo de ideias e soltá-lo para destruir o mundo.
(KRENAK, 2020, p. 101-102)

Nas inquietações de corpos que dançam a partir de diferentes realidades socioculturais, o corpo-vivido⁵ nas experiências sensíveis é incorporado, atravessado e entrelaçado a saberes individuais e coletivos que ecoam medos, dores e perdas que refletem a COVID-19. A perspectiva pedagógica decolonial me auxilia a olhar para a escola pública e perceber a importância de lutar contra os modelos impostos para o ensinar-aprender dança e ainda refletir como a dança do ventre vem comigo para esse lugar de diálogo e tensionamento, na busca por processos criativos, coletivos e singulares, de forma que os sujeitos tenham autonomia para serem protagonistas de seu fazer-pensar Dança do Ventre.

Os diálogos e questionamentos que surgiram acerca de uma quarentena injusta e desigual resultaram em um movimento de resistência dos estudantes, que acarretou em encontros no parque, onde, mesmo que impedidos do contato, compartilhamos da presença do outro em nós. Os momentos, vivências e experiências decoloniais foram planejados a partir das propostas educacionais que compõem as ideias-forças de Paulo Freire e na metodologia sentipensante de Orlando Fals Borda, na intenção de alcançar modos de aprender-ensinar por uma perspectiva decolonial, a partir das experiências cotidianas em isolamento, do mundo vivido no parque, entrelaçados à técnica e estética da dança do ventre, que proporcionou encontros, histórias, memórias, sentires, fazeres e vozes refletidos em lugares/momentos dos processos artístico-pedagógicos vividos em nós durante a pandemia da COVID-19.

Pautamo-nos também nos processos reflexivos de descolonização do inconsciente propostos por Rolnik (2019), que nos provoca a pensar sobre processos de “um inconsciente colonial – capitalístico” enquanto modelo de identificação subjetiva, alimentados por processos de opressão colonial, e então nos

⁵ A partir de Merleau-Ponty (2014), percebemos o corpo-vivido como potencial discursivo para revelar histórias e culturas. Merleau-Ponty (2014) instiga a imaginar que no corpo emergem o “invisível e o sensível da carne”, o que nos releva a experiência vivida no corpo cotidiano como ponto de partida/chegada da experiência que se revela no corpo. As considerações do autor, nos conduzem a enunciar que a experiência se posiciona como abertura para perceber o mundo ao revelar nossa postura de ser, existir e permanecer no mundo.

convoca a pensar caminhos de ensinar-aprender dança enquanto micropolíticas, a fim de sugerir contínuas formas de descolonização do inconsciente, entre as quais citamos as que nos interessa, como:

Desanestesiarmos as vulnerabilidades às forças; Desobstruir cada vez mais o acesso à tensa experiência do estranho-familiar; não atropelar o tempo próprio da imaginação criadora; Não abrir mão do desejo em sua ética de afirmação da vida; Não negociar o inegociável. (ROLNIK, 2019, p.195-196)

A pandemia tem desenhado *outros* caminhos para sujeitos e suas corporeidades construídas por olhares aprisionados a uma tela. Questionar os estados de colonialidade impregnados como um vírus no corpo que dança isolado em casa é também questionar as relações que determinam os modos de ensinar, aprender e existir na dança e no mundo em isolamento. Do mesmo modo, o que pode ou não ser negociável nessa luta contra o vírus, contra a desigualdade, contra ações genocidas. Em busca de construções coletivas por *outras* formas existir, sem abrir mão do inegociável, ou seja, nosso direito à educação e principalmente nesse momento pandêmico, nosso direito à vacina, à vida. Portanto, é urgente não negociar o inegociável.

Não negociar o inegociável: tudo que obstaculiza a afirmação da vida, em sua essência de potência de criação. Aprender a distingui-lo do negociável: tudo aquilo que se poderia aceitar e reajustar porque não debilita força vital instituinte, mas, ao contrário, gera as condições objetivas para que se produza um acontecimento, cumprindo assim seu destino ético. (ROLNIK, 2019, p. 197)

Reforçamos aqui a urgência em reconhecer e problematizar o lugar do corpo que dança em tempos de isolamento e então revelar a potência criativa desses estudantes e nossas experiências decoloniais no processo de aprender-ensinar dança.

3. Quarentena para quem?

O ensino remoto não só para a dança, mas para todas as áreas da educação aconteceu de maneira inesperada, sem planejamentos prévios e sem o mínimo de estrutura por parte da Secretaria Municipal de Educação de Aparecida de Goiânia. Aos professores foi dada a seguinte ordem: “façam grupos no WhatsApp com suas turmas e retomem as aulas de maneira on-line”, sem antes propor alternativas ou ferramentas para que as aulas fossem viáveis. Enquanto professora

de dança, eu precisei comprar equipamentos, pagar aplicativos de edição e produção de vídeos e aulas, ampliar o pacote de dados da internet, dentre outros tantos desafios que enfrentei para que a dança chegasse aos estudantes, mas todo meu esforço torna-se em vão quando os estudantes não têm o mínimo de acesso às aulas, vídeos e atividades propostas.

No decorrer das aulas, percebemos que esses sujeitos enfrentam inúmeras dificuldades para participar das atividades remotas, já que muitas vezes existe apenas um telefone celular com internet para atender as demandas escolares de crianças com idades escolares diferentes; os pais precisam sair para trabalhar e o estudante não possui telefone celular/computador para acessar as aulas; a internet é de baixa qualidade e dificulta a conexão e permanência nas aulas; além de tantas outras desigualdades que evidenciam o despreparo da educação pública. Pensar essa cartografia social, bem como os lugares que esses corpos ocupam a partir das formas e códigos que estruturam nossa percepção de mundo, a qual neste momento envolve nossas comunicações e experiências enquadradas por uma tela, nos expõe a efeitos visíveis e invisíveis da pandemia, que produzem estados de estranhamento em nossos corpos viventes, os quais nos desestabilizam e reverberam na dança que construímos em casa. Na citação a seguir, Rolnik (2019) nos convida a não ceder às pressões que esses estados de aprisionamento provocam em nossos processos de criação e pulsação da vida.

Não ceder à vontade de conservação das formas de existência e à pressão que esta exerce contra a vontade de potência da vida em seu impulso de produção da diferença. Ao contrário, buscar sustentar-se no fio tênue desse estado instável até que a imaginação criadora construa um modo de corpo-expressão que, por ser portador da pulsação do estranho-familiar, seja capaz de atualizar o mundo virtual que essa experiência anuncia, permitindo assim que as formas agonizantes acabem de morrer. (ROLNIK, 2019, p. 196)

Ainda relacionando a condição de isolamento com as reflexões acerca da cartografia social, e das forças pulsantes, o isolamento tem provocado a interrupção de encontros e afetações, que nos propõe questionar quais condições e para quais corpos a educação tem se destinado, já que as classes sociais marginalizadas têm pouco ou nenhum acesso às atividades remotas. Santos (2020, p. 15) revela que “qualquer quarentena é sempre discriminatória, mais difícil para uns grupos sociais do que para outros é impossível para um vasto grupo”. Reconhecer que os

interlocutores e as interlocutoras deste estudo são sujeitos que não fazem parte do topo da cadeia hierárquica de poder, tão pouco têm acesso e condições de existência dignas, o que expõe, ainda que inicialmente, o pouco ou nenhum acesso deles e delas às vivências e experiências com a dança em nossa comunidade, as quais se tornaram ainda mais distantes ou às vezes impossível durante uma quarentena que determina direta e indiretamente quem tem ou não direito de estar em casa, proteger-se, ter acesso à educação, saúde, alimentação e, portanto, partilhar de iguais condições de existência. Esses apontamentos são ancorados nas discussões que o sociólogo Boaventura de Souza Santos (2020) tem realizado em relação à atual pandemia e sua interpelação com as questões da crise das políticas sociais frente ao sistema capitalista, colonialista e patriarcal.

A quarentena provocada pela pandemia é afinal uma quarentena dentro de outra quarentena. Superaremos a quarentena do capitalismo quando formos capazes de imaginar o planeta como a nossa casa comum e a Natureza como a nossa mãe originária a quem devemos amor e respeito. Ela não nos pertence. Nós é que lhe pertencemos. Quando superarmos esta quarentena, estaremos mais livres das quarentenas provocadas por pandemias. (SANTOS, 2020, p. 32)

Nesse contexto desigual, escolhi abrir mão do lugar privilegiado de uma professora que pode estar em casa para estar com eles. Apesar do medo desse vírus que tem levado mães, filhos, avós, irmãos, amigos e tantos amores, vesti-me de coragem para tentar alternativas de me fazer presente na vida desses estudantes. Nossos encontros aconteceram durante os meses de outubro, novembro e dezembro de 2020 e continuam até os dias atuais, realizados às terças e quintas-feiras, das 17:30 às 18:30 horas, com um grupo de 12 estudantes, que eram divididos em quatro grupos de convívio, sendo primas, irmãos e vizinhas que já conviviam cotidianamente durante o isolamento. Apesar de estarem separados por grupos de convívio para os processos de experimentação e criação, os estudantes permaneceram o tempo todo de máscara e fizeram uso constante de álcool em gel.

As experimentações, diálogos, movimentos e criações construídas coletivamente pelos/pelas estudantes, resultaram na ideia de promover uma apresentação em formato drive-thru para os familiares. O evento aconteceu no mesmo lugar em que vivenciávamos as aulas de dança, no dia 29 de novembro de 2020, um domingo à tarde, para que os pais pudessem participar. Todos o processo, desde a escolha de um drive-thru, da música, dos elementos, do figurino e

construção coreográfica, partiu dos estudantes, mediados por mim. Aqui me aproximo de Bell hooks (2017), com sua proposta de uma pedagogia negra e feminista nos provoca uma reflexão sobre o papel de professoras na busca por novos caminhos, a fim de refletir consciente e criticamente sobre o mundo na intenção de transformá-lo significativamente, para que sua prática não reforce a opressão colonial gerada pelas hierarquias de poder. Hooks (2017), aponta sua postura e medos com relação ao ato de se localizar no processo de ensino aprendizagem quando confessa:

Consciente de mim mesma como sujeito da história, membro de um grupo marginalizado e oprimido, vitimada pelo racismo, sexismo e elitismo de classe institucionalizados, eu tinha um medo terrível de que meu ensino viesse a reforçar essas hierarquias. (hooks, 2017, p. 190)

Na busca por uma educação libertária e dialógica, almejamos experiências educacionais em que o aprendizado das relações mútuas de trocas entre educadora e educandos, permitam que ambos sejam afetados e influenciados simultaneamente. Enquanto professora da educação pública de Aparecida de Goiânia, reconheço meu “lugar” dentro do universo escolar, caminhando na tentativa de atuar de maneira libertadora, já que a realidade desse espaço de ensino é marcada por um cenário de antagonismos e dificuldades, então, ignorar tais conflitos é um ato de silenciar as diferenças. Partilhar nossos saberes fortalece o processo de crescimento e aprendizado de todos os sujeitos envolvidos. Assim,

Quando os professores levam narrativas de sua própria experiência para a sala de aula, elimina-se a possibilidade de atuarem como inquisidores oniscientes e silenciosos. É produtivo, muitas vezes que os professores sejam os primeiros a correr riscos, ligando as narrativas confessionais às discussões acadêmicas para mostrar que de que modo a experiência pode iluminar e ampliar nossa compreensão do material acadêmico. Mas a maioria dos professores têm de treinar para estarem abertos em sala de aula, estarem totalmente presentes em mente, corpo e espírito. (hooks, 2017, p. 35-36)

Assumir o risco de vivenciar a dança durante a quarentena estabelecida para a educação pela prefeitura de Aparecida de Goiânia foi uma decisão difícil a se tomar, já que, legalmente, eu não poderia exercer a função de professora de dança presencialmente. Além de correr risco de punição e colocar a minha saúde em risco, já que os estudantes convivem diariamente em perigo, uma vez que seus pais precisam sair para trabalhar e enfrentar o vírus para garantir condições de sobrevivência. É importante destacar que os sujeitos marginalizados não têm a

opção de cumprir a quarentena e dançar em um parque, ao ar livre, distante dos outros não os colocaria em uma situação de risco maior que aquela determinada pelo próprio sistema genocida do atual desgoverno brasileiro. Diante disso, aproximamo-nos da trajetória de Freire e Fals Borda, movida pela “utopia de um mundo” mais justo e solidário como nos aponta Mota Neto (2016):

A utopia, para eles, jamais significou o irrealizável. Ao contrário, sugeria a direção da luta, os motivos pelos quais lutar, o caminho a percorrer. Portanto, sem otimismo ingênuo, e nem pessimismo amedrontador, Freire e Fals Borda interpretaram a crítica e metodicamente a realidade em que viviam, denunciaram as estruturas de opressão, vislumbraram um mundo mais solidário e livre da desigualdade, da violência e do preconceito, construíram ferramentas científicas e pedagógicas para esta busca e se engajaram individual e coletivamente em projetos de transformação radical e estrutural da sociedade. (MOTA NETO, 2016, p. 332)

De acordo com as reflexões de Santos (2011, p. 81), “quando está em risco a sobrevivência da humanidade tal como a conhecemos, não ter medo é a atitude mais conservadora. Em suma, é preciso construir uma teoria da personalidade assente na coragem de ter medo”. Aqui gostaria de deixar claro que tive muito medo de me colocar em risco, que mesmo depois de ser privilegiada com a tão sonhada vacina, a qual já deveria ter chegado para todos os brasileiros, ainda sou tomada pelo medo desse vírus, no entanto o meu desejo em fazer algo por esses estudantes foi maior que o meu medo. A figura 1 revela que, na batalha contra o coronavírus, não estamos sós, e por estarmos juntos dançaremos, mesmo que distantes.



Figura 5: Ensaio fotográfico realizado no parque onde nossos encontros aconteceram.
Fonte: Luiz Fernando Zutto – Foto design, 2020

Kayara Castilho Pimenta
UFG
pimentakayara@gmail.com

Formada em educação física pela Universidade Federal de Goiás, mestranda no programa de pós-graduação em Artes da Cena. Professora de dança (efetiva) na Escola Municipal de Artes de Aparecida de Goiânia-GO, especialista em Educação infantil; psicopedagogia; educação inclusiva. Membro titular do Conselho Municipal de Cultura de Aparecida de Goiânia-GO.

Marlini Dorneles de Lima
UFG

marlini@unochapeco.edu.br

Orientadora; docente do curso de Licenciatura em Dança da Faculdade de Educação Física e Dança da Universidade Federal de Goiás e do programa de pós-graduação em Artes da Cena. Integrante do Núcleo de Pesquisa e Investigação Cênica Coletivo 22; integrante do projeto Águas de menino Capoeira Angola e do Núcleo de Estudos Afrodescendentes e Indígenas (NEADI); coordenadora das Ações Afirmativas da UFG.

Referências:

BALDI, Neila. Para pensar o aprenderensinar dança a partir de uma perspectiva decolonial. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**. Rio de Janeiro, V. 3 N. 3 – pp. 293-315 (out/2017 – jan/2018).

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática de liberdade**. Trad. Marcelo Brandão Cipolla. 2. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2017.

KRENAK, Ailton. **A vida não é útil**; pesquisa e organização Rita Carelli. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

LE BRETON, D. **A sociologia do corpo**. Trad. Sônia M. S. Fuhrmann. Petrópolis: Vozes, 2007.

LIMA, Marlini Dorneles de. **Entre raízes, corpos e fé: trajetórias de um processo de criação em busca de uma poética da alteridade**. 2016. 269 f., il. Tese (Doutorado em Arte Contemporânea, 2016). Universidade de Brasília, Brasília, 2016.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **O visível e o invisível**. 4. ed. São Paulo: Perspectiva, 2014.

MOTA NETO, João Colares da. **Por uma Pedagogia Decolonial na América Latina: reflexões em torno do pensamento de Paulo Freire e Orlando Fals Borda**. Curitiba: CRV, 2016.

ROLNIK, Suely. **Esferas da insurreição: Notas para uma vida não cafetinada**. 2. ed. São Paulo: n-1 edições, 2019.

SANTOS, Boaventura de Souza. **A cruel pedagogia do vírus**. Coimbra: Edições Almedina S.A., 2020.

SANTOS, Boaventura de Souza. **O fim do império cognitivo: a afirmação das epistemologias do sul**. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

Sapateado americano na licenciatura em dança da UFPA: investigando contribuições da história ao desenvolvimento técnico

Larissa Melo Chaves (UFBA)

Dança como Área de Conhecimento: Perspectivas Epistemológicas, Metodológicas e Curriculares

Resumo: Esse trabalho investiga as possíveis contribuições do estudo da perspectiva histórica do sapateado americano à formação de licenciando(as) em Dança na UFPA, ciente de que o aprendizado exclusivo das formas de movimento se mostra insuficiente ao percurso curricular que se pretende crítico, afinado à área de conhecimento. Utilizo a revisão bibliográfica como metodologia de pesquisa, evidenciando aspectos sobre os movimentos de transformação dessa Dança no mundo, no Brasil e em Belém, almejando contribuir com reflexões sobre o modo como se experienciam técnicas de Dança na graduação. Sendo a análise histórica um dos elementos que compõe a área de conhecimento Dança, concluo que o estudo desse aspecto tende a desenvolver maior criticidade na experimentação técnica, aproximando a vivência do sapateado das questões da Dança como campo de saber, potencializando a formação docente.

Palavras-chave: SAPATEADO. LICENCIATURA EM DANÇA. HISTÓRIA.

Abstract: This work investigates the possible contributions of the study of the historical perspective of American tap dancing to the training of undergraduates in Dance at UFPA, aware that the exclusive learning of movement forms is insufficient for the curricular path that is intended to be critical, in tune with the área of knowledge. I use the bibliographic review as a research methodology, highlighting aspects of the transformational movements of this Dance in the world, in Brazil and in Belém, aiming to contribute with reflections on how Dance techniques are experienced in graduation. Being the historical analysis one of the elements that make up the Dance knowledge area, I concluded that the study of this aspect tends to develop greater criticality in technical experimentation, bringing the experience of tap dancing to the questions of Dance as a field of knowledge, enhancing teacher training.

Keywords: TAP DANCE. DANCE DEGREE. HISTORY.

1. Introdução

De acordo com o sistema educacional de nosso país, os cursos de graduação são os lugares de formação de professores(as) dado que esse ambiente

institucional qualifica para o exercício da docência no contexto da Educação Básica¹, formal, ou para a atuação em outros espaços de ensino e aprendizagem compreendidos como não formais.

Assim, a graduação não possui, de fato, a obrigatoriedade de instruir o(a) professor(a) para ministrar aula em diferentes técnicas de Dança, mas deve conduzir os(as) estudantes à compreensão da Dança como área de conhecimento, como é o caso da Licenciatura em Dança da UFPA, que destaca em seu Projeto Pedagógico de Curso (PPC) características² do perfil do(a) egresso(a) alinhadas a essa perspectiva.

Sobre a área de conhecimento Dança, considero que é dever das graduações, no que tange à formação de professores(as), abordar as questões da Dança inseridas em nossa área, que irão aparecer, de diferentes formas, nas diversas técnicas – como questões relacionadas ao corpo, ao movimento, aos processos de criação, às experiências estéticas, aos aspectos filosóficos, aos contextos históricos, aos processos de aprendizagem.

Nesse sentido, torna-se bastante desejável que ao longo do itinerário formativo os(as) estudantes(as) tenham contato com diferentes fazeres de Dança e possam perceber como as questões citadas atravessam essas práticas de modo articulado, fluido e interdisciplinar. A experiências com técnicas de Dança, nessa direção, pode potencializar a formação do(a) professor(a) por apresentar modos de determinado fazer compreender as questões inerente à área de conhecimento, sem que o objetivo seja formar o(a) docente(a) de determinada Dança específica.

Assim, a vivência de técnicas, especialmente a experiência com o sapateado americano, na Licenciatura em Dança, possibilita o desenvolvimento de

¹ No Brasil há alguns documentos que explicitam essa relação entre o Ensino Superior e a Educação Básica. A Lei 9394/96, em seu artigo 62, diz que a formação de docentes para atuar na Educação Básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na Educação Infantil e nos cinco primeiros anos do Ensino Fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal (BRASIL, 1996). Já a Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019, elaborada após a publicação da BNCC (BRASIL, 2017), define, em seu artigo 1º, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica (BNC – Formação) [...] a qual deve ser implementada em todas as modalidades dos cursos e programas destinados à formação docente (BRASIL, 2019). Esta resolução abrange os cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados, cursos de segunda licenciatura e formação continuada.

² Como exemplo, cito as seguintes aptidões: “aplicar os saberes adquiridos ao longo do curso, articulando esses conhecimentos com áreas afins”; exercer o seu papel de educador, atuando de maneira consciente, crítica e reflexiva, na sociedade; articular os conhecimentos teórico-práticos adquiridos com outras abordagens contemporâneas de cultura” (UFPA, 2011, p. 17).

habilidades importantes ao(à) futuro(a) docente porque articula essa Dança específica à compreensão de Dança como área de conhecimento. O contexto formativo de análise dessa hipótese é a Licenciatura em Dança da UFPA, na qual almejo propor caminhos para o rompimento da bolha do isolamento técnico ao refletir sobre diálogos entre esse fazer e questões do nosso campo de saber.

A abordagem do sapateado frente à graduação que defendo neste artigo visa propor uma articulação entre essa técnica e os pressupostos teórico-metodológicos pertencentes à Dança como área de conhecimento autônoma, valorizando seus conteúdos, elementos, suas teorias, metodologias e perspectivas próprias inseridas na estrutura curricular da Licenciatura em Dança da UFPA.

Sobre essa autonomia, Aquino (2007, p. 3) aponta que se trata de “um estado de implicação e relação com o ambiente dentro de um processo de trocas constantes, diz respeito a uma rede de conhecimentos validados no coletivo que colaboram entre si”.

Essa rede de conhecimentos validados no coletivo, citada por Aquino (2007), que evidencia a categorização da Dança como área específica, encontra diferentes sistematizações curriculares nas licenciaturas do país, mas costuma abordar aspectos inerentes à produção de conhecimento nessa linguagem, como as questões didáticas da Dança; as relações entre teoria e prática; o estudo das diferentes técnicas e caminhos formativos; a análise da história da Dança, bem como os aspectos pertinentes à Dança-inclusão, a exemplo do PPC da Licenciatura em Dança da UFPA (2011).

Nessa perspectiva, ao salientar o panorama da área de conhecimento, importante à formação docente em Dança, a presença do sapateado na graduação visa instaurar processos dialógicos que relacionam essa dança com a rede de conhecimentos apontada por Aquino (2007), rompendo com o isolamento das técnicas de Dança.

No contexto do curso de Dança da UFPA já existem disciplinas que abordam diferentes técnicas de Dança³ ao longo do itinerário formativo, contudo, o formato de vivência do sapateado na graduação salientado neste trabalho não se resume à configuração necessariamente em disciplinas, haja vista que apenas a

³ As disciplinas Técnicas e Escolas de Dança (TED) I, II, e III abordam, respectivamente, o *ballet* clássico, a dança moderna e a dança contemporânea, sendo componentes obrigatórios do curso de Licenciatura em Dança da UFPA.

existência de um componente voltado à determinada técnica não garante que a abordagem desta será articulada às questões da área de conhecimento, objetivando contribuir com a formação do(a) professor(a) de Dança e não somente do(a) professor(a) daquela Dança.

Desse modo, repare que o intuito não é delimitar o formato de vivência do sapateado na graduação, mas sim evidenciar que independentemente da configuração escolhida⁴ a experiência com essa técnica pode potencializar a formação do(a) docente de Dança quando articulada às questões da área de conhecimento.

No recorte deste artigo selecionei os contextos históricos como um dos componentes do campo que pode ser relacionado a essa Dança na formação de professores(as). Assim, sustento a hipótese de que o conhecimento das influências históricas que constituem o sapateado americano amplia a perspectiva crítica do exercício da técnica, sendo importante à formação do(a) docente da Dança como área de conhecimento. A ideia é que o conhecimento das influências históricas auxilia na promoção de diálogos entre o sapateado enquanto um fazer específico e o campo da Dança, oportunizando o(a) graduando(a) a refletir sobre como os processos históricos se inscrevem neste fazer.

Presumindo que essa consideração histórica resultará na reflexão sobre a formação de licenciados(as) em Dança, faz-se necessária a avaliação de fatos que delineiam o contexto em que se destacam estilos, repertórios e modos fazer e ensinar o sapateado. Compreendo, então, que “o conhecimento da história que não serve como interlocutor entre os repertórios e os cotidianos sociais pode ser inútil em um processo que se pretende crítico e transformador” (MARQUES e BRAZIL, 2014, p. 133).

Para explicitar a contribuição dos movimentos históricos à experiência em sapateado na licenciatura, resalto alguns aspectos do desenvolvimento da técnica em distintas localidades. Então, a divisão das seções deste artigo ocorre a partir de uma revisão bibliográfica baseada no afunilamento regional do mundo, para o Brasil e finalmente para Belém, identificando quais características e influências dos

⁴ Essa configuração pode se dar em disciplinas, componentes, módulos ou mesmo na Extensão universitária, com intuito de utilizar espaços já existentes na configuração acadêmica e curricular da Licenciatura em Dança e da UFPA.

caminhos da história estão presentes na contemporaneidade local, compreendendo as raízes deste fazer como não-homogêneas.

2. Sapateado pelo mundo: pistas de um percurso

O sapateado americano é uma prática constituída de distintas influências. Irlandeses(as), ingleses(as), americanos(as) e grupos produtores da cultura de motrizes africanas⁵ são alguns coletivos culturais, não homogêneos, que atuaram ativamente na composição dessa Dança. Dada a diversidade de grupos atuantes na composição do que conhecemos hoje como sapateado americano, restrinjo esta análise focando nas contribuições dos povos de motrizes africanas.

Nos Estados Unidos, por volta do século XVIII, a escravidão era fortemente incorporada ao sistema colonial norte-americano. As pessoas foram trazidas da África à força, expropriadas de suas línguas, religiões, de seus corpos. Nesse contexto a Dança tornava-se uma dimensão de sobrevivência e de reinvenção de si para os(as) negros(as), principalmente nas fazendas do sul dos Estados Unidos.

Essa dimensão de resistência, identidade e sobrevivência influencia a composição das culturas de motrizes africanas, as quais, por sua vez, carregam aspectos fundamentais que justificam a atuação significativa, até os dias atuais, dos movimentos da diáspora no sapateado americano.

O vínculo entre cantar-dançar-batucar (LIGIÉRO, 2011) como uma espécie de *continuum*, é um elemento crucial adotado nos rituais religiosos - como nos momentos de devoção aos deuses e ancestrais - e nos festejos não religiosos - como é o caso do samba brasileiro. A relação entre essas três instâncias propõe uma perspectiva cultural ao sapateado americano que não separa a produção de Dança e Música, compreendendo o fazer técnico como uma performance integrada.

Nesse sentido, esse vínculo está atrelado a uma concepção não dualista de corpo, que ressalta a potência da performance cultural africana, contribuindo para

⁵ Na utilização do termo buscamos “apontar para a existência não apenas de uma única ‘matriz africana’, mas, sobretudo, de ‘motrizes’ desenvolvidas por africanos e seus descendentes e simpatizantes [...], presentes também na diáspora, em celebrações festivas e ritualísticas no continente americano, independentemente dos limites territoriais e ou linguísticos dos seus habitantes. Essas motrizes, sim, apresentam características semelhantes não só em suas funções, como em seus elementos constituintes e, por serem historicamente trazidas do continente africano” [...] (LIGIÉRO, 2011, p. 112-113).

uma compreensão também não dualista do sapateado. Desse modo, Ligiêro nos lembra:

o corpo é o centro de tudo. Ele se move em direções múltiplas, ondula o torso e se deixa impregnar pelo ritmo percussivo. A dança que subjuga o corpo nasce de dentro para fora e se espalha pelo espaço em sincronia com a música sincopada típica do continente africano (2011, p. 131).

Assim, no contexto de formação de professores(as) na Licenciatura em Dança da UFPA, esses dados podem contribuir substancialmente com o processo formativo dos(as) estudantes ao longo da experimentação técnica. O(a) licenciando(a) que vivencia a técnica consciente dessa dimensão não dualista de corpo e mente advinda das motrizes africanas certamente conseguirá estabelecer de modo mais articulado a relação entre som e movimento característica do sapateado.

Compreendo que o conhecimento dos movimentos e nomenclaturas do sapateado, nesse caso, deve ser acompanhado pelo entendimento dos processos culturais que o tornam uma prática composta por duas linguagens artísticas distintas de modo interdependente. Então, observe: o estudo da forma e das especificidades dessa Dança é potencializado pela análise histórica, fato que instiga o(a) estudante a compreender as aproximações entre esse fazer e a Dança enquanto área de conhecimento, aprofundando sua formação. Essa experiência tende a estimular o(a) futuro(a) professor(a) a perceber a relação entre Dança e história não só ao longo da licenciatura mas também em sua futura prática profissional.

Além da perspectiva não dualista, a ritmicidade é uma inegável contribuição das culturas de motrizes africanas ao sapateado. Esse desenvolvimento rítmico, culturalmente dotado de inúmeras variações, chega aos Estados Unidos em virtude da escravização de pessoas originárias de países africanos. Nesse cenário que revela uma relação de poder claramente pautada em diferenças étnico-raciais, o desenvolvimento da habilidade rítmica trata de uma questão de sobrevivência, fato que incorporou a essa Dança um julgamento de inferioridade pelos(as) mais favorecidos economicamente.

Desse modo, a ritmicidade corporal transformou-se em estratégia de luta contra o extermínio das culturas de motrizes africanas e seus povos. Essas pessoas utilizavam tambores e batidas dos pés como forma de afirmação, resistência e comunicação. Segundo Cynara Menezes (2015), após a rebelião conhecida como “Insurreição de Stono”, em alusão ao Rio Stono, que resultou na morte de cerca de

25 brancos por um grupo de escravos, foi decretado pelo governo da Carolina do Sul o ato escravo ou ato negro de 1740, que trazia uma série de proibições⁶, dentre elas, a utilização de instrumentos que pudessem facilitar a comunicação, principalmente os tambores. A proibição só foi abolida mais de um século depois, em 1866, fato que justifica a música afro-americana não utilizar o batuque em suas composições, concentrando-se na prática de instrumentos considerados “de branco”, como trompete e guitarra, diferentemente da música de outros países que também tiveram mão-de-obra escrava vinda da África, como o Brasil.

O desenvolvimento de diferentes criações corporais rítmicas é, sem dúvida, um reflexo da proibição citada por Menezes, fato que influencia na diversidade sonora do sapateado americano. Na Licenciatura em Dança da UFPA, tal como o estudo da perspectiva não dualista, faz-se necessária a compreensão das razões que levam ao surgimento de inúmeros desdobramentos rítmicos no sapateado para além da experimentação propriamente dita dessas ritmicidades. Esse é mais um exemplo de como o aspecto histórico pode aprimorar a formação de professores(as), valorizando a aproximação entre a experimentação técnica e o conhecimento dos contextos que propiciam o surgimento de tal elaboração rítmica que é, essencialmente, corporal.

Ademais, a contribuição dos(as) negros(as) para o sapateado americano que conhecemos hoje proporciona também a incorporação de outras características das culturas de matrizes africanas à técnica. Um exemplo dessa influência é a utilização, no sapateado, da ligeira flexão dos joelhos como posição de preparação corporal e de execução de movimentos. Essa posição caracterizava um estado “de alerta e a preparação para o ataque típico do dançarino africano” (LIGIÈRO, 2011, p. 134).

A postura corporal é uma das características marcantes do sapateado porque influencia no modo como os movimentos são executados, haja vista que a ligeira flexão dos joelhos citada oferta impulso à execução dos passos, desde os mais próximos ao chão até aqueles que exigem um maior distanciamento do solo, como em saltos e giros. Desse modo, o conhecimento da influência cultural que abrange esse estado de corpo também propõe aos(as) estudantes uma reflexão

⁶ “Os escravos foram proibidos de plantar seus próprios alimentos, de aprender a ler e escrever, de se reunir em grupos, de usar boas roupas, de matar qualquer pessoa “mais branca” que eles e especialmente de incitar a rebelião” (MENEZES, 2015). Não paginado.

sobre tal estado na experimentação técnica, articulando a vivência da Dança com o conhecimento histórico.

Nesse sentido, as questões citadas que aproximam o sapateado da perspectiva histórica podem e devem ser abordadas nos processos de ensino e aprendizagem em Dança. O desenvolvimento de atitudes que tratem dessas reflexões e contribuam para a diminuição das desigualdades, principalmente em um contexto de formação de professores(as), é não só imprescindível, como também é um dever previsto na legislação⁷.

3. Sapateado no Brasil

No Brasil o sapateado ganha expressividade nas últimas quatro décadas, nas quais destacam-se manifestações significativas para o desenvolvimento dessa Dança a partir de escolas, companhias, artistas e festivais⁸. De acordo com as informações obtidas nesta pesquisa, a maior concentração da produção artística do sapateado encontra-se no eixo entre o Rio de Janeiro e São Paulo.

As desigualdades geopolíticas de caráter histórico se traduzem no número bem mais expressivo de escolas, companhias e festivais de sapateado presentes nesse eixo se compararmos essas às outras regiões do País. Contudo, alguns outros Estados como Minas Gerais, Santa Catarina, Rio Grande do Sul e Bahia também vêm aumentando exponencialmente a prática artística da técnica.

Sobre as temáticas abordadas na estética do sapateado americano praticado no Brasil, é nítido que em nosso país, assim como nos Estados Unidos, há uma forte ligação histórica com o *jazz*, no entanto, não há uma direção temática e/ou musical obrigatória a ser seguida. Assim, embora a escolha de assuntos a critério dos(as) sapateadores(as) seja uma possibilidade, ela nem sempre configura uma

⁷ A exemplo, cito a lei 11.645/2008 que institui o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena no currículo oficial dos estabelecimentos de Ensino Fundamental e Ensino Médio, públicos e privados da Educação Básica. No contexto da formação de professores(as), cito o décimo quarto princípio norteador da organização curricular dos cursos destinados à Formação Inicial de Professores para a Educação Básica, que institui a “adoção de uma perspectiva intercultural de valorização da história, da cultura e das artes nacionais, bem como das contribuições das etnias que constituem a nacionalidade brasileira” (BRASIL, 2019, p. 5).

⁸ Para representar os itens destacados, cito um representante de cada. Sobre escolas, aponto a Kika Tap Center em São Paulo; Sobre companhias, cito a Orquestra Brasileira de Sapateado (OBS) no Rio de Janeiro; No que tange a artistas destaco o sapateador Steven Harper e, por fim, representando os Festivais aponto o Festival Tap *in* Rio que ocorre no Rio de Janeiro.

realidade no Brasil, haja vista que assim como há uma perspectiva geopolítica desigual, também existem perspectivas estéticas hegemônicas.

A cultura de musicais fortemente arraigada na linguagem cinematográfica norte-americana traz concepções de branquitude e elitização, as quais fundamentam a prática do sapateado americano no Brasil, especialmente no contexto competitivo dos festivais e do mercado de escolas de Dança do país. Então, o eixo que predomina no desenvolvimento da técnica também sustenta sua visualidade espetacular.

Essa estética hegemônica também foi responsável pela formação de muitos(as) professores(as) que se deslocavam para o eixo Rio-São Paulo ou para países do exterior em busca de cursos de qualificação que, geralmente, eram alicerçados na linguagem cinematográfica, provocando uma expansão dessa concepção de sapateado às diferentes regiões brasileiras.

Dado esse cenário, é importante que no contexto de uma formação de professores(as), especialmente na Licenciatura em Dança da UFPA, os(as) estudantes compreendam como tal hegemonia se constitui no Brasil, refletindo sobre quais os caminhos conduzem essa Dança a uma compreensão virtuosa, a uma identificação com musicais e produções cinematográficas à semelhança de *Singing in the rain*.

O entendimento dessa perspectiva articulada à experimentação técnica certamente estimulará o(a) graduando(a) a atentar-se para as relações entre Dança e estética presentes em nossa área de conhecimento, potencializando a formação docente para além da vivência do sapateado, podendo estabelecer relações entre diferentes compreensões estéticas dessa Dança.

É importante destacar que embora o Brasil colabore com a ampliação desse caminho *hollywoodiano* da técnica, também existem iniciativas apontadas em sentido oposto a esse movimento, que buscam um “modo brasileiro” de sapatear, configurando práticas mais próximas à cultura brasileira.

E, neste quesito, acredito que o sapateado do Brasil se diferencia do feito em outros países, especialmente nos Estados Unidos. O sapateado americano brasileiro também se fundamenta na padronização técnica americana, todavia, há aqui uma permissibilidade significativa para sapatear temas e assuntos que se aproximam do nosso contexto, ainda que o sapateado brasileiro não constitua um conjunto de práticas homogêneas.

Embora estejamos falando de um sapateado feito em território nacional, é preciso levar em consideração as dimensões continentais do país e as inúmeras diferenças culturais que constroem modos de fazer o sapateado no Brasil. A exemplo de uma iniciativa que entrelaça aspectos da cultura brasileira com o fazer técnico americano, destaco a Cia Vatá de Valéria Pinheiro, na qual a diretora denomina a linguagem fundamental do grupo como “sapateado brasileiro”:

O objeto de trabalho da Cia. Vatá tem sido a busca por um corpo amalgamado de música, dança, teatro, circo e folia. As matrizes dos corpos provindos das danças e manifestações tradicionais brasileiras são o universo de pesquisa para a conquista dessa hibridez. [...] A linguagem mestra da Cia. Vatá é o que chamamos carinhosamente de “sapateado brasileiro” e, a partir dessa técnica, expandimos o comportamento desse corpo acoplado outras linguagens. Somos brincantes! (Disponível em <teatrodasmarias.com/apresentaccedilatildeo.html>. Acesso em 4 de abril de 2020).

Perceba que não se trata de taxar a cultura americana de sapateado como tradicional e a nossa, brasileira, como sofisticada ou inovadora, mas sim de destacar o fato de que o surgimento da cultura de musicais está enraizado historicamente nos Estados Unidos e chega ao Brasil sob perspectiva hegemônica. Nesse contexto, faz-se necessário compreender como essa perspectiva se instala em nosso país e quais as potencialidades brasileiras, a partir de suas diferentes regiões, podem e devem contribuir para a criação de outro modo de sapatear.

A própria Valéria Pinheiro, diretora da Cia Vatá, que denomina sua prática de sapateado brasileiro teve suas primeiras experiências com essa Dança a partir da técnica americana na SAT Dança, desenvolvendo, com a maturidade artística, uma perspectiva própria ao sapateio, no qual a artista imprime uma relação entre o sapateado americano e os sapateios nordestinos a partir de ritmos brasileiros (MATTAR, 2020).

Com base no exemplo de Valéria Pinheiro, evidencio a importância de, em uma Licenciatura em Dança, os(as) estudantes refletirem não só sobre a perspectiva estética que chega no Brasil com o sapateado, mas também como essa prática é transformada pelas características culturais, não homogêneas, que aqui existem. Essa análise tende a potencializar a formação docente na perspectiva de conscientizar os(as) graduandos(as) sobre a diversidade de caminhos que a experimentação do sapateado pode traçar, elucidando a vivência dessa Dança

também a partir da valorização das ritmicidades, estéticas e trajetórias do sapateado em diferentes regiões do Brasil.

Então, há uma espécie de brasilidade sapateadora não homogênea na prática do sapateado americano, a qual trata da evidência de uma cultura que emerge do povo a partir das contribuições das tradições afro-diaspóricas, ameríndias e também dos imigrantes europeus, em contraposição à suposta e uniforme identidade nacional brasileira.

O sapateado feito em Belém, por exemplo, não é igual ao feito no Rio de Janeiro. Há uma ritmicidade corporal que difere entre as cidades; uma cultura diferente de abordagem da técnica; um contexto artístico distinto; embora apresentemos aspectos semelhantes que nos aproximam e propõem outras características ao sapateio diferentes daquelas advindas de países estrangeiros.

A análise destas características e como elas interferem no modo de experimentação da técnica é um caminho interessante de estudo à formação de licenciandos(as) em Dança na UFPA, haja vista que essa reflexão propõe um diálogo entre elementos históricos do sapateado, pelo estudo dessa Dança no Brasil, e outras questões de nossa área de conhecimento para além da vivência propriamente dita dos movimentos.

Desse modo, esta análise aproxima o sapateado de reflexões sobre como a aprendizagem dessa Dança ocorre em diferentes regiões bem como quais as concepções estéticas são explicitadas nesses contextos, de forma que a experiência com o sapateado na graduação, assim como em exemplos anteriores citados nesse texto, ultrapasse a aprendizagem da forma e adentre outras reflexões potencializadoras da formação docente.

4. Sapateado em Belém

No cenário específico de Belém, a prática do sapateado é marcada pelo fazer de alguns grupos e por um mercado de escolas de Dança que oferecem aulas dividindo-as em diferentes níveis. O Grupo Paraense de Sapateado (GPS) é um dos coletivos que atua no cenário da região, com participação ativa em eventos e espaços artísticos.

O GPS vem propondo composições em sapateado afinadas com diferentes estéticas, fugindo da visualidade clássica e aproximando-se de questões

da cultura local. Um exemplo disso é a coreografia *Pai D'égua* (2018) que tem sua dramaturgia construída a partir do desenvolvimento do Brega enquanto ritmo musical presente culturalmente na cidade, transitando do “Brega da saudade” até o agitado *Tecnomelody*.

Com base no exemplo do grupo citado, é perceptível em Belém uma afinidade entre a elaboração coreográfica do sapateado e temas locais, fato que já acontece em uma dimensão mais ampla quando citamos o sapateado feito no Brasil, mas, nesse caso, o afunilamento às características locais é mais específico. Isto posto, é interessante que o estudo do sapateado na Licenciatura em Dança considere, por meio dos contextos históricos, os caminhos que aproximam o sapateado de temáticas regionais.

Para além de experimentar determinada sequência de sapateado com base no ritmo do carimbó, por exemplo, é interessante que os(as) estudantes compreendam como essa aproximação se dá na cidade a partir de diferentes grupos e companhias. Como os coletivos de sapateado abordam a relação entre a técnica e a regionalidade? Que desdobramentos de som e movimento são propostos no sapateado quando da aproximação citada? Essas são algumas questões que poderiam guiar este estudo na licenciatura, incrementando a formação docente no curso de Dança da UFPA.

Note que o objetivo não é fazer juízo de valor sobre a prática do sapateado em nenhuma região, mas sim apontar que as especificidades, as subjetividades de cada lugar fundamentam a vivência dessa Dança, diferenciando nitidamente o modo como a técnica é abordada nas diferentes regiões.

No eixo Rio-São Paulo há uma estética hegemônica bem mais explícita que em Belém. Isto é, a cultura de musicais nessa região é mais dominante, principalmente em virtude das desigualdades geopolíticas que contribuíram para o modo como se deu a expansão do sapateado no Brasil. Além disso, a maneira como alguns movimentos são tratados em termos de nomenclaturas é distinto⁹ entre as duas regiões e o número de pessoas que praticam a técnica no eixo é bem maior do que em Belém, o que modifica o modo como as aulas são organizadas bem como a maneira como as relações interpessoais se apresentam na prática.

⁹ Algumas nomenclaturas de movimentos podem variar entre autores(as) e o mesmo acontece entre regiões. No Rio de Janeiro, por exemplo, a união do *step* com o *heel drop* é chamada de *roll*. Embora a nomenclatura seja conhecida em Belém poucos são os espaços que utilizam essa abreviação. Então, usa-se os nomes *step* e *heel* para se referir à movimentação.

Neste caso, é relevante investigar modos de estudo do sapateado que não desvalorizem a tradição de movimentos construída historicamente, mas também que não se restrinjam a ela, evidenciando a multiplicidade de caminhos que as diferentes abordagens da técnica podem oferecer como contribuição à formação na Licenciatura em Dança.

Além de grupos de sapateado, há em Belém, na Universidade Federal do Pará (UFPA), o Projeto de Extensão *Oficina de Sapateado* que estuda o sapateado americano no âmbito acadêmico. Existente como Curso de Extensão¹⁰ desde 2009, o Projeto é coordenado pelas Prof^a. Dr^a. Maria Ana Azevedo e Prof^a Dr^a. Erika Gomes e conta com a participação principalmente de estudantes do Curso de Licenciatura em Dança, sendo também aberto a pessoas do Curso Técnico da Escola de Teatro e Dança da UFPA (ETDUFPA) e comunidade ao longo de seus dois encontros semanais.

Apesar de situar-se no universo extensionista da instituição¹¹, o Projeto apresenta significativa relevância para a ETDUFPA, com a produção de diversas obras e a publicação de dois livros (TEIXEIRA e OLIVEIRA, 2020, 2016), além de aproximar o estudo do sapateado da compreensão de Dança como área de conhecimento, esta última desenvolvida no curso de Licenciatura em Dança.

Então, temos um cenário de sapateado formado por iniciativas e pessoas que buscam desenvolver essa prática em paralelo ao trabalho de escolas e festivais de Dança que impulsionam a técnica, além do Projeto de Extensão com caráter universitário. Desse modo, para além do estudo das características locais que alteram a prática do sapateado, é desejável também analisar, na licenciatura, a influência do próprio espaço acadêmico no modo como essa Dança é concebida na cidade, haja vista que o âmbito citado tende a aproximar, tal como o defendido neste artigo, o fazer do sapateado da compreensão de Dança como área de conhecimento.

¹⁰ Segundo a Lei 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências, é assegurado, no mínimo, “10% (dez por cento) do total de créditos curriculares exigidos para a graduação em programas e projetos de extensão universitária, orientando sua ação, prioritariamente, para áreas de grande pertinência social” (BRASIL, 2014).

¹¹ Cientes de que a universidade pública se estrutura no tripé Ensino, Pesquisa e Extensão, “entendemos a Extensão como campo estendido que contextualiza o ensino e a pesquisa, com possibilidades de selar compromissos com a sociedade, quanto a sua missão enquanto universidade pública, mesmo que a repercussão ainda esteja a quem do que desejamos. O entendimento do MEC, em relação a Extensão diz que a relação entre a extensão/ensino pressupõe transformações para o processo de ensino-aprendizagem, já a relação entre a extensão/pesquisa possibilita a produção de um conhecimento comprometido com a transformação da sociedade” (RANGEL, 2018, p. 3).

5. Considerações finais

Utilizando a revisão bibliográfica como metodologia, este trabalho refletiu sobre a importância da vivência de fazeres de Dança específicos, como o sapateado americano, na formação de professores(as), especialmente na Licenciatura em Dança da UFPA. Contudo, essa experiência deve articular a prática dos movimentos com as questões de nosso campo, com intuito de fortalecer a formação do(a) docente de Dança na perspectiva da área de conhecimento.

Assim, enfatizei as contribuições do sapateado americano para a formação de professores(as) no contexto da licenciatura, articulando a vivência da técnica com o estudo de seu aspecto histórico, dividindo o trabalho, para fins didáticos, em três partes que evidenciam os movimentos da história do sapateado no mundo, no Brasil e em Belém, respectivamente.

Desse modo, este estudo destacou a importância da aproximação do sapateado com as questões que atravessam a área de conhecimento Dança, sendo os contextos históricos um desses elementos. A vivência de diferentes técnicas de Dança, especialmente o sapateado americano, tende a proporcionar a análise de distintas frentes epistemológicas ao(à) futuro(a) professor(a), evidenciando como esse fazer lida com questões inerentes ao campo.

Por fim, almejo que as reflexões apresentadas neste artigo contribuam para a análise de como o estudo das técnicas de Dança ocorre em contextos de graduação, destacando especificamente as possibilidades e potencialidades formativas do sapateado americano ao âmbito da Licenciatura em Dança da UFPA.

Autora: Larissa Melo Chaves
UFBA
lari_chaves22@hotmail.com

Mestra em Dança e Especialista em Estudos Contemporâneos em Dança pelo PPGDança da UFBA. Licenciada em Dança pela UFPA, integra o Grupo de Pesquisa ENTRE: Artes e Enlaces (UFBA) e o Projeto de Extensão Oficina de Sapateado (UFPA). É intérprete-criadora da Companhia Moderno de Dança (CMD) e sapateadora no Grupo Paraense de Sapateado (GPS).

Orientadora: Rita Ferreira de Aquino
UFBA
aquino.rita@gmail.com

Professora da Universidade Federal da Bahia, Programa de Pós-Graduação em Dança (PPGDança) e Programa de Pós-Graduação Profissional em Dança

(PRODAN). Líder do grupo de Pesquisa ENTRE: Artes e Enlaces. Doutora em Artes Cênicas (2015), Mestre em Dança (2008), Especialista em Estudos Contemporâneos em Dança (2006) pela UFBA.

Referências

- AQUINO, Rita. Uma reflexão sobre a autonomia da Dança como área de conhecimento. In. IV Reunião Científica de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênicas. ABRACE. 2007. Belo Horizonte. **Anais IV Reunião Científica Abrace**. Belo Horizonte: ABRACE, 2007, p. 1-5.
- BRASIL, Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC – Formação). Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>>. Acesso em 10 de setembro de 2020.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Educação é a base. Brasília: MEC/ CONSED/ UNDIME, 2017.
- BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm>. Acesso em 10 de setembro de 2020.
- BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em 10 de setembro de 2020.
- LIGIÉRO, Zeca. **Corpo a corpo**: estudo das performances brasileiras. Rio de Janeiro: Garamond, 2011.
- MARQUES, Isabel A.; BRAZIL, Fábio. **Arte em questões**. 1. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2014.
- MATTAR, Bia. **História do Sapateado no Brasil**. 1. ed. Itajaí: Traços & Capturas, 2020.
- MENEZES, Cynara. Por que nos EUA não tem batucada?. **Socialista morena**: arte e política. 2015. Disponível em: < <https://www.socialistamorena.com.br/por-que-nos-eua-nao-tem-batucada/>>. Acesso em 05 de abril de 2021.
- RANGEL, Ana Elisabeth Brandão. Um olhar para a sociedade a partir da extensão da Universidade Federal da Bahia. In: **Anais do XIV Encontro de Estudos Multidisciplinares em Cultura** – ENECULT. Salvador, Bahia, 2018.
- TEIXEIRA, Erika Gomes; OLIVEIRA, Maria Ana Azevedo de (Orgs.). **Sapateado**: vivências na universidade. Volume II. Belém: Programa de Pós-Graduação em Artes/UFPA, 2020.
- TEIXEIRA, Erika Gomes; OLIVEIRA, Maria Ana Azevedo de (orgs.). **Sapateado**: vivências na universidade. Belém: PPGARTES/ICA/UFPA, 2016.
- UFPA, Escola de Teatro e Dança. Curso de Licenciatura em Dança **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Dança**. Belém: UFPA/ETDUFPA, 2011.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ (UFPA). Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão. **Resolução nº 4.212, de 15 de dezembro de 2011.** Aprova o Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Dança. Belém: CONSEPE/UFPA, 2011. Disponível em:

<http://sege.ufpa.br/boletim_interno/downloads/resolucoes/consepe/2011/4212%20PC%20LIC%20EM%20DANCA.pdf>. Acesso em 10 de setembro de 2020.

VATÁ, Cia. **Café Teatro Das Marias.** Disponível em <teatrodasmarias.com/apresentaccedilatildeo.html>. Acesso em 4 de abril de 2020.

Corporalização não é o que você pensa

Lela Queiroz (UFBA)

Dança como Área de Conhecimento: Perspectivas Epistemológicas, Metodológicas e curriculares

Resumo: Seguindo-se à pesquisa com bolsa recém doutor CAPES realizada na UFRGS em 2008, com a hipótese do dinamismo de movimento&contato formarem *nascente de linguagem* no organismo, defendida no doutoramento “Corpulações” em 2006; na pesquisa ‘Corporaliza-Ações’ avançamos com a hipótese dos princípios evolutivos agirem como funcionais-criativos para o organismo; com a pesquisa ‘Perform-Ativa’ realizada no estágio pós doutoral no Laboratório de Vulnerabilidades Infantis da Unifesp em 2017; com metodologia transdisciplinar de pesquisa-ação, em que “*a performance completa uma experiência*” (TURNER, 1982, p.13-14); natureza em fluxo e em continuum envolvidas, próprias da dança; alcançamos evidências da hipótese sentidos&movimento&contato constituírem em rede, tríade sónica de linguagem performativa no organismo; com a experiência transicional multimodal, como central para a corporalização, como uma conclusão. A proposta ora apresentada, é fazer-se entender em parte, uma teoria ação dinamicista, entre natureza e cultura, em que pese o equilíbrio dinâmico entre mente e corpo, ambiente, não somente como fluxo inestancável de troca de informações, mas espaço de possibilidades. Como suporte teórico, a assertiva do entendimento de cérebro como órgão especializado distribuído, e de mente, como câmara de ecos reverberadora, na hipótese evolucionista para a emergência da consciência (EDELMAN, 2000.)¹ por um lado, e a poética da transformação dos sistemas de BMC®, desde a anatomia experiencial, repadronizar, chegar à anatomia sutil; de outro lado, para a sua premissa de conhecer o conhecimento corpo&mente em complementariedade, em auto-organização (THELEN, 1995), e com a emergência da consciência (DAMÁSIO, 2003). Nesse sentido, fazemos algumas reflexões neste artigo `a cerca do tema da corporalização como a práxis de BMC®, como uma contribuição para novas perspectivas epistemológicas em Dança.

Palavras-chave: SENTIDOS&MOVIMENTO&CONTATO.CORPORALIZAÇÃO/EMBODIMENT. SOMÁTICA BMC®. ANÁLISE COGNITIVA. EPISTEMOLOGIA.

Abstract: After posdoc I at UFRGS/2008; followed by ‘Corporalize-Ações’, research on the dynamism of movement & contact, forming sources for language in the organism; we advanced the hypothesis in ‘Perform-Ativa’, posdoc II at Unifesp/2017, investigated with a transdisciplinary action research methodology, in which “Performance completes an experience” (Turner 1982:13-14), nature in flow and continuum involved, characteristic of dance; we reach evidences for the hypothesis that senses & movement & contact constitute a network, a sign triad of performative language in the organism, with a multimodal transitional experience, central to

¹ Nobel em fisiologia em 1972, Gerald Edelman propõe uma teoria que explica a emergência da consciência no cérebro com base na concepção evolucionista.

embodiment. the proposal presented here is to bring forth an understanding of the dynamic action theory, between nature and culture, despite the dynamic balance between mind and body, environment, not only as an unstoppable flow of information exchange, but as space of possibilities. In the assertion of understanding the brain as a distributed specialized organ, and the mind as a reverberating echo chamber, in Gerald Edelman's evolutionary hypothesis to the brain and from experiential anatomy, repatterning, its premise of body and mind being in complementarity, the role of self-organization (THELEN, 1995), and emergence of consciousness (DAMÁSIO, 2003). Contributions to new dance epistemologies.

Keyword: SENSING&MOVEMENT&CONTACT. EMBODIMENT/CORPORALIZAÇÃO BMC® SOMATICS. COGNITIVE ANALYSIS. EPISTEMOLOGY.

1. Corpo ambiente

Traçar o entendimento entre natureza e cultura (RIDLEY, 2003) e sustentar a dimensão biocentrada, é parte do esforço empreendido para compreender que *corporalização não é o que você pensa*. Para além do pensamento, o contexto sensitivo. (SEBEOK, 1991, 2001). Com a visão de meio e organismo, serem indissociáveis, e isso trazer implicações para um entendimento de ambiente não como demarcação territorial ou distribuição geográfica e temporal das espécies, mas como espaço definido pelas atividades dos próprios organismos; a proposta ora apresentada, é fazer-se entender uma teoria ação dinamicista, entre natureza e cultura, em que pese o equilíbrio dinâmico entre mente e corpo, ambiente, não somente como fluxo inestancável de troca de informações, mas espaço de possibilidades. Nos entendimentos somáticos de BMC®, a tríade sentidos-movimento-contato atua na base da percepção-ação (NOÉ, 2004). Dessa teia, podemos chegar à consciência, que possibilita transformações profundas.

Esta proposta de artigo conta com a empreita iniciada em 2004. Como estudante, buscando entender o fenômeno de *embodiment* a partir das práticas de BMC® (COHEN, 1993), apoiaram os meus estudos, as ciências cognitivas da terceira geração pós modelo enacionista, embora houvesse ainda *a prevalência do projeto cognitivista em detrimento do connexionista*, em sua fase inicial (ALVES, 2021, p. 138).

Dois anos depois de formada como Educadora Somática BMC® em Massachussetts, EUA, este foi o assunto de meu doutoramento “Corpul-Ações”. Percebi não caber as traduções existentes de *Embodiment* em língua portuguesa,

para o objeto de estudo sobre corpo na somática, então escrevi uma primeira aproximação à cerca disso, problematizando a tradução, publicada na Coleção Humus Dança. Ver detalhes na publicação.

Estudos culturais e antropológicos sobre o fenômeno de *embodiment* costumam abordar o fenômeno de forma redutora e direcionada em uma única lógica de fora para dentro, por descrições cientificistas antropocêntricas, reféns de tábula-rasa, comportamentais, que sustenta o sistema de crenças reducionistas sobre corpo, em que não se vê implicada a dimensão do corpo vivo ou ainda, da *mente corporalizada* (THOMPSON, 1996). Dentro das ciências cognitivas, a publicação do livro *Embodied Mind*, em 1991, de Francisco Varela e Evan Thompson, causou uma espécie de revolução copernicana também, em que os autores apresentaram uma nova hipótese que passou a ser conhecida como o *enacionismo*.

O artigo da Hummus tratou de expor o quão inadequado são as denominações utilizadas em nosso idioma para o referente *Embodiment* do original em inglês. E a partir daí, ficou mais claro ainda, que cada tradução empregada corresponde a uma interpretação específica, e o que todas sustentam, é uma suposta direcionalidade de fora para dentro, a qual será novamente refutada aqui, e por isso, é tão problemática a utilização delas, em português, para falar da práxis construída a partir de BMC®, apoiando-se nas ciências cognitivas de vertentes pós enacionistas.

O tema apresenta um problema central embutido: como se entende o que se pensa, e como se pensa o que se entende, não parece dar conta do que se acredita que o fenômeno seja. Estes são apontamentos essenciais para a discussão: de que, o que passamos a entender, sobre *algo*, necessariamente passa pelo que se pensa e pelo que se acredita. Ou seja, atrela também um sistema de pensamento e um sistema de crenças, com fortes implicações para o que se passa a entender.

A dimensão cognitiva corporalizada (*embodied cognition*), aprofundada no doutoramento, defendia que “Movimentos e contato são conhecimento de *outra ordem* e constituem uma classe especial de linguagem” (QUEIROZ, 2009, p. 17). Nos estudos de estágio pós doutoral, (UFRGS, 2008 e UNIFESP², 2017) construí a

² Resultados parciais do estágio posdoutoral realizados na UNIFESP, foram publicadas no Congresso "PEDAGOGIA POR LA UNIDAD DE LOS EDUCADORES" 2019 em Cuba.

hipótese que “sentidos&Movimentos&contato “constituem em rede, tríade sógnica de linguagem performativa no organismo, com experiência transicional multimodal gradativa; ainda evidências de outros aspectos se revelaram. Recentemente, em 2020, Corporalização recebeu uma descrição minha como verbete em uma transciopédia de quase mil páginas com edição limitada. Ali está a descrição do fenômeno para teoriação: “A Corporalização é evolutiva e dinâmica, em continuum de construção de conhecimento no organismo vivo.” (QUEIROZ, 2020, p. 216),

Inúmeros artigos adentram a questão também, em que a fantástica teoria corpomidia, estabelecida nas bases do campo da comunicação, informação e semiótica, me ajudou a chegar até aqui. Entender a minha problematização da tradução cultural ter sido nascida de dentro e, em confluência com, os estudos de semiótica de corpomidia: é o movimento que faz do corpo um corpomídia (GREINER, 2005), me levou a indagar, para além da tradução cultural de *embodiment*, para além da programação e reprogramação do dualismo de propriedade; da filosofia da carne (LAKOFF,G.& JOHNSON,1999); para além da mediação inestancável, o movimento assume destaque como o primeiro dos sentidos; este artigo visa discriminar e diferenciar a especificidade que assume, no emprego de Corporalização na tradução do livro de referência de Bonnie Bainbridge Cohen, no campo da área da somática bemecista em português, (COHEN, 2015), e sua relação com mudança de estado, mudança de padrão, tornada consciente de si (EDELMAN,2000).

Poderia ser essa a razão pela qual BMC® adota a corporalização como a via para as práticas que propõe? As somatizações, visualizações e trabalho coletivo, dinâmicas de grupo, de mudança de estado, como ‘*a mente da sala*’, que traz à tona os processos que o organismo vive, uma segunda vez, agora consciente de si. Seria por isso talvez, que, BMC® e a sua abordagem darem-se desta maneira, a comunidade de professores de BMC® proponham que a sua práxis se dê por corporalização? Como a sua metodologia ativa?

Tem-se como base o entendimento de corpo como processo, como relacional, como espaço e como ambiente das atividades dos próprios organismos, e se apoia nas vertentes da terceira geração das ciências cognitivas, e teoria-ação dinamicista.

2.cognição corporalizada

Com base no evolucionismo, vamos propor uma revisão para compreender Corporalização. A dinâmica inestancável dos processos de confabulação e *corpulação* do organismo junto ao meio, para além da lógica operacional do pensamento, do racionalismo e do funcionalismo: *corporalização* não sendo o que se pensa que é, problematizaremos entendimentos a partir da abordagem somática de BMC®.

Mudanças de estado, e mudanças de padrão, ocorrem com o trabalho de BMC®, da inventividade do organismo em encontrar as suas soluções criativas, investigo a hipótese de que hajam princípios funcionais-criativos, associados à raiz desses processos.

A tônica do verbete, ainda inédito e pouco acessível para a maioria de nós, é a de que, para desenredar corpo dos seus tabus de coisa, matéria, pertença, objeto e fetiche, do mesmo modo que corpo não é corpo máquina, não é um receptáculo, não é a soma do vivido. A carga de crítica embutida aqui a *reducionismos* de toda sorte na estrutura do pensamento ocidental empregada a corpo é direta: os tabus ligados à corpo enredam-no como subalterno aos ditames do dualismo de propriedade ou de autômato condicionado por crenças e hábitos, alienado. Boa parte da discursividade sobre corpo proveniente de vários campos de conhecimento abrigam convicções deterministas, mecanicistas, materialistas, racionalistas, logocêntricas, antropocêntricas e nela boa parte prevalece ou perdura. Uma parte do problema resume-se em tratar do corpo, de fora dele. A outra parte do problema resume-se em não levar em conta o que é vivo e dinâmico, por não caber nas teorias até então empregadas. Ora o materialismo para entender corpo, ora o idealismo para entender mente. A acepção de corpo e mente como separados ou como correspondentes, é uma armadilha de linguagem:

A premissa epistemológica da teoria de Jakob von Uexküll não é nem objetivista nem subjetivista, mas como se descreveria atualmente – “sistêmica”. Isso quer dizer que ele entendia o processo vital como um sistema coerente em que o sujeito e objeto se definem como elementos inter-relacionados em um todo maior. (UEXKULL, 1989, p. 2)

Assim traçamos o entendimento de corpo como sistema aberto entre natureza e cultura, no qual somos *processos relacionais e inter-dependentes*, e o

entendimento bio-centrado³ diz respeito à auto-poiésis da criatura viva, ‘textos que se escrevem e reescrevem a si mesmos’ no ambiente. A educação somática BMC® entende que, como *processo relacional* entre sistemas corporais em movimento, abriga um componente dinamicista, o movimento da vida, e um componente sistêmico, o celular. Esse é um dos pontos chave para entender que Corporalização não é o que você pensa; em sendo celular... de sistema em sistema celular, é processo; e é ambiente. Quando o ambiente celular & membrana (HOFFMEYER, 1998) é tecido, os princípios norteadores básicos são tramados para interagir com a vizinhança de outros tecidos celulares nos ambientes muito próximos ou distantes, vão se complexificando com a experiência do ser vivo. Evolutivamente, a perspectiva *contexto-sensitivo* e a perspectiva *biocentrada*, centralidade da vida e sacralidade da natureza, entremeadas.

“Visto sob a luz da biosemiótica, nosso corpo como um organismo, sua pele como o tegumento habitável e nosso universo subjetivo se apresentam como estruturas dinâmicas de tempo ou, em outras palavras, como textos que tem escrito e reescrito a si mesmos”. (UEXKULL, 1989, p. 17).

Corpo aqui entendido estruturalmente acoplado ao ambiente, em que, embora sem dissolução, de forças assimétricas e alienadas entre si, e em conflito, por outro lado, mente e corpo co-criam-se em auto-poesis (MATURANA & VARELA, 1980), em co-emergência (THELEN, 1995) e co-evolução (RIDDLEY, 2003).

Para teorizar sobre cognição costumava-se considerar central a teoria e o modelo representacional de enriquecimento do estímulo, pautando a discussão em como o corpo reage ao estímulo no ambiente, sendo o entendimento de percepção como pobre de elementos e informação insuficiente; em como esta, ‘a informação’, adentra o cérebro, que faz o processamento através de uma representação mental, isolada do corpo. Do cognitivismo, cujo funcionamento era o da mente como correspondente ao cérebro-computador, partiu-se para a modelagem do conhecimento connexionista, que reconhece a emergência de padrões, contudo, do cognitivismo para o connexionismo, perseguiu-se o entendimento de cognição em clausura neural no Sistema Nervoso Central. Na outra ponta extrema está o entendimento da Soma de Thomas Hanna (1976) e do ‘vivido’, de Merleau Ponty (2005), conceitos que contribuíram para a tomada de consciência de que a

percepção deve ser encarada como importante, sobretudo com os estudos gibsonianos, de percepção-ambiente e enacionismo de Francisco Varela.

O estatuto de corpo em déficit, passível de assimilação e aquisição cumulativa linear, cai. A perspectiva enacionista modifica substancialmente a forma de compreender o fenômeno da cognição. Um equívoco central seria sustentar ainda a primazia do cérebro.

Há, porém um outro ponto a considerar. Na comunidade bemecista, se fala em “*non cognitive mind*”. Por que motivo? Tenhamos em conta o seguinte: haja vista a noção mais largamente aceita de cognição se dar no cérebro extra-corpo! Ora, sendo assim, dado o grande desconhecimento dessas novas teorias, assim, seria possível considerarem que tudo aquilo que se dá na práxis de BMC®, em se dando abaixo do nível cerebral, seja sustentado como *não cognitivo*. Faz sentido. Acho importante também ter em vista que a abordagem sobre cognição, ligava-se então ao modelo matemático de resolução de tarefas, que tinha em mente desenvolver inteligência artificial para fins da robótica. Ora, isso posto, argumento que, na comunidade bemecista estendida, onde quer que ainda prevaleça esse tipo de interpretação, isso talvez se deva à ampla propagação deste modelo hegemônico cognitivista, conexcionista, de clausura neural. Talvez, ao que justamente se refira, seja estar se contrapondo com ênfase que cognição seja outra coisa. Se algo que se dá exclusivamente no cérebro é cognitivo, então só pode ser não cognitivo o que acontece abaixo do nível cerebral! Essa talvez seja a lógica de raciocínio empregada. É provável também que isso se deva à uma defesa de valores sobre a experiência viva direta do corpo, valendo por si mesma, defesa da vida no corpo, livre da imposição da mente, do cérebro ou “*dos imperativos*” de qualquer outra coisa. Uma sacralidade da natureza. Como quem diz, o que se dá com a gente no corpo, prescinde a tudo o mais. Dentro do desejo de não se ver emplacado por debaixo de qualquer teoria. Em outras palavras, uma defesa pré foucaultiana a doutrinações. Então, fica claro que, não só corporalização não é o que você pensa, mas cognição também não é o que a gente pensa. Do problema central inicial, temos agora dois problemas, o da corporalização e da cognição não ser o que se pensa que é, e mais um, que mente não ser o que se pensa que é.

Quando a gente entra para a formação em BMC®, é dito pra gente que a gente é o material, nós estamos implicados e começa na gente, por autodescoberta direta exploratória. Ou seja, a gente vai conhecer o conhecer que o corpo faz,

fazendo. Cada sistema tem seu próprio jeito e a gente mergulha em cada um, e esse jeito é *a sua mente*, então o músculo tem uma mente de músculo, o intestino tem a mente de intestino, e assim por diante. O que isso significa? Que somos um espaço de confabulação entre sistemas com muitas mentes. Com BMC®, e com a proposta de Gerald Edelman de câmara de ecos reverberadora para o cérebro, a gente entende melhor isso: que primeiro agimos no nosso próprio ambiente, daí fazemos categorização perceptiva, daí registramos no cérebro, pragmaticamente, somos verbos de ação e a mente começa no corpo.

Com a charada proposta, estampada em uma camiseta de BMC®, inspirada em outra camiseta dos anos setenta, “*Enlightment is not what you think*” ambos os trocadilhos, fazem referência ao campo de conhecimento do Yoga, que abriga cosmovisão, muito presente e familiar à práxis da Educação Somática BMC®. Sabe-se que, internacionalmente, BMC® tem sido considerada uma *cosmologia*. Sabe-se que, Bonnie Bainbridge Cohen, agregou conhecimentos provenientes de inúmeros campos do oriente, entre eles o Yoga, com a missão de traduzir em termos ocidentais, os conhecimentos orientais, e isto está descrito em vários lugares. BMC® remarca pontos afinados com a fisiologia clínica ocidental, da medicina, por exemplo, ao mesmo tempo que recorre a princípios de energia vital, apoiados pelos meridianos chineses e pela noção de *Ki* do Aikidô japonês e tece intercâmbio com inúmeras disciplinas corpo-mente. Portanto o contato com o Yoga nos processos formativos de Bonnie, desembocou-a em sua missão na sua criação do BMC® de traduzir conhecimentos reconhecidos como orientais, para o ocidente, *em termos de ocidente*. Muitas vezes, parte dos profissionais, dizem se tratar de uma *cosmology*; muitas vezes dizem que é uma *bodymind discipline*, e o mistério só aumenta... Discordo de que BMC® seja apelidada de ‘cosmologia’ unificada debaixo de uma lógica específica, por entender que seja polilógica (GALEFFI, 2017) multimodal. Longe de reforçar as dicotomias, a proposição de cognição corporalizada abrange a multimodalidade, BMC® lida com princípios evolucionistas, ontogênese e filogênese, embriogenese, neurogenese, aponta para cosmosentidos, e isso parece bem apropriado, e que seja entendida como abordagem em multidisciplinaridade, e não como método, como com frequência tem-se aludido no Brasil. Dado que *organismos vivos são da ordem do complexo*, e mais complexo ainda, em se tratando *de humanos*, temos um problema adicional, agregado ao problema central: em função do que se acredita, do que se entende ou do que se pensa, não

sabermos exatamente o que o inspirado slogan da camiseta, segundo os bem humorados criadores da brincadeira e jogo de palavras, quer dizer.

Embodiment is not what you think e Enlightenment is not what you think, demovem de entendimentos duais; de ilusões e projeções de sistema de crenças e pensamentos finais. Corporalização e Iluminação no Yoga e no Budismo exibem complexidade ímpares que não podem ser acessadas ou compreendidas por sistemas fechados fora da experiência vital. Precisa vivenciar espaço e vazio.

3.cosmosentidos

A nova Aliança de Ilya Prigogine e a premissa epistemológica da teoria de sistemas de Jakob von Uexküll, unem elementos à cerca da segunda lei da termodinâmica, no campo energético. Quando o corpo dança, ele se lança em graus maiores entre estados de ‘repouso’ em estabilidade e mobilidade, produz entre outras coisas, *endorfina*, que dá prazer, e libera ATP no músculo, energiza, impulsiona o organismo. Muito embora provoque um desgaste, produz uma reposição energética importante para o bem-estar e a vitalidade do organismo. Equivale a dizer, o sistema de crença do mecanismo de comando e controle e o sistema de pensamento linear, são abandonados, pois que não adequados ou eficientes. Assim, o entendimento de energia no corpo, necessariamente cruza sistemas como: neuro, endócrino, muscular, respiratório, circulatório, imunológico; e uma vez que vários sistemas corporais estão operando, haja visto que há mudança de estado e transdução, implica dizer que é de ordem multimodal. O fenômeno abrange a premissa de entendimento de corpo não só como organismo, mas enquanto ambiente, não como demarcação territorial ou distribuição geográfica e temporal das espécies, mas como espaço definido pelas atividades dos próprios organismos. “Assim como não poder haver organismo sem ambiente, não pode haver ambiente sem organismo. (LEWONTIN, 1995, p. 53). É nesse espaço que se dá a corporalização e a cognição corporalizada. A principal hipótese, vem de Shapiro (2011), conforme citado em Andrew D. Wilson e Sabrina Golonka:

Uma conclusão radical emerge de levar tudo isso a sério: se os acoplamentos de percepção-ação e recursos distribuídos pelo cérebro, corpo e ambiente são participantes substanciais d]na cognição, então a necessidade por processos e objetos específicos da psicologia cognitiva padrão (conceitos, representados internamente por competência e conhecimento) vanesce, para ser substituído por processos e objetos muito

diferentes (mais comumente acoplamentos percepção-ação formando sistemas dinâmicos não lineares, por exemplo, van Gelder, 1995). Esta é, em poucas palavras, a versão da corporalização a que Shapiro (2011) se refere como a hipótese da *substituição* e nosso argumento aqui é que essa hipótese é inevitável, uma vez que você aceite corpo e ambiente na *mix* cognitiva. (WILSON; GOLONKA, 2013, p. 2).

Como cognição envolve mais que cérebro, consideremos por um instante o olho. Historicamente pelo campo da filosofia, o olho está associado ao campo da visão, a visão como janela da alma. Assim, praticamente separada do corpo físico, ter uma visão das coisas, vem associado a algo muito distante e maior que o corpo, e por isso, não necessariamente ligado ao olho. Ou pelo olho ser considerado um circuito integrado ao cérebro, nada ter a ver com o restante do corpo, por estar voltado para fora... Equívocos de uma ciência das coisas a olho nú. Assim, não interessaria considerar o que se dá fisiologicamente com, o olho, no corpo. Desconhecendo-se a biosemiótica e a filosofia da percepção. Como sentido orgânico cravado no cérebro, o olho, mas não só ele; a orelha, o olfato, o paladar, o tato, são sentidos que fazem sinalizações vitais nos processos de auto-organização no organismo, sistemicamente falando, intensamente concentrados na cabeça, mas também com sensores espalhados pelo corpo, dizem respeito duplamente à nossa fisiologia como também à nossa percepção. Dizem respeito à nossa sensação, mas também a energia, dizem respeito à reação e ação, mas também à nossa atenção, intenção e consciência. Dizem respeito a sentimento, empatia e emoção. Compreendendo sentidos não apenas num nível muito baixo de canais de entrada (input), mas entendendo-os duplamente como percepção-ambiente e biosemiologicamente como parte da tríade sentidos&movimento&contato, geradores de contextos sensitivos, constituem cosmo-sentidos. Para dar brevemente um primeiro exemplo, a visão segue a audição. Sua auto-organização muito deve a escuta promovida pelo ouvido, a sua auto-organização se dá tardiamente após dois meses e meio do nascimento, enquanto a audição já é ativada no período intrauterino. No início da vida, a visão inicialmente dependente do ouvido, segue os demais sentidos. Há uma navegação do corpo com todos os sentidos, voltada para dentro, na construção de rotinas cognitivas, dotada de introvisão. A audição já é uma memória, esta registrada no 'ser' ao nascer, e o olhar, conta com essa memória intrauterina. Quando o nível do olhar entra em contato, tá acontecendo muita coisa a seu favor.

“O contato corporal deixa um rastro modificador, uma vez que constitui mediação específica. Trata-se de acontecimento permanente entre os diferentes tipos de toque e relações que se estabelecem nos sentidos do tato (texturas, superfícies) e da visão”. (QUEIROZ, 2009, p. 134).

Para dar brevemente um segundo exemplo, evolutivamente falando, nos itens um dois e três não haveria coordenação motora progressiva 1) mão-boca (sensorialidade tátil) 2) olho-mão (foco e mecanismo de controle) 3) olho-mão-boca, (apreensão de um objeto), entre parênteses o modelo motricional. Propor mudar a afirmação de coordenação motora progressiva para integração sensorio motora progressiva, do modelo psicomotricional, não bastaria. Não resolveria o problema. Isso não dá conta das evidências do que acontece. Há um continuum de auto-organização entre sentidos. Não se trata de coordenação mecânica linear ou integração de circuitos psíquicos. “A métrica geral de maturação do motor é em si uma variável composta de muitos sistemas contribuintes” (THELEN, 1991). É um processo que se dá gradativa e progressivamente, interpretado como progressão, Bonnie prefere dizer que o desenvolvimento se *dá em ondas*, do que por reação em cadeia, *gradativamente* como importante parâmetro sistêmico. Quer dizer que 1) está sendo disponibilizada uma nova informação no organismo, que emerge das seguidas ativações e está a acontecer a auto-organização, 2) emerge como operador no sistema um terceiro que não é igual a soma das partes. 3) Ocorre mudança de estado. 4) modifica sensivelmente o nível cerebral implicado na ação, e com ela emerge uma nova propriedade entre os sistemas. 5) Ocorre auto-organização de um novo padrão para o organismo, inexistente anteriormente, para o organismo, o que decorre disso, é que o processo de auto-organização está mudando o sistema tátil, visual, auditivo, olfativo, simultaneamente, com variáveis e diferenciais. 6) Todo o corpo é contexto-sensitivo e ‘*a escuta pelo movimento*’, age como *fiões dialógicos vivos*⁴. O cérebro é um recurso cognitivo para o organismo, mas não é o único. O corpo tem ‘introvisão’ (insight).

No cosmosentidos de BMC®, os reflexos, são mais que instintos inatos, constituem um *alfabeto de movimento*, como predisposição evolutiva portadora de conhecimento e sentido para o organismo. Antônio Damásio nos conta que fazem parte dos processos de uma estrutura evolutiva chamada protoself, emergente fora dos aspectos corticais de formação do self biológico do organismo. Na visão sistêmica dinamicista, quando uma auto-organização se dá, surge um terceiro,

emerge algo novo que muda a sobrevivência do organismo em termos de sua complexidade no ambiente. O que dá na mudança de estado é que o atrator muda, a zona de flutuação muda, a interação muda, o parâmetro de referência muda.

BMC®, assume desde anatomia experiencial à anatomia sutil, a integração psicofísica ‘yoguica’, ao invés de psico-motricional. E precisamente por considerar um saber do corpo muito profundo proveniente das células, recusa a compreensão neurológica e propõe a compreensão neurocelular. Em outras palavras BMC® recusa compreensões compartimentalizadas excludentes, que compreendam movimento de forma mecanicista ou determinista, e corpo ou mente de maneira final. Entende corpo como espaço com muitos lugares de fala, por isso o corpo abriga muitas mentes.

A contribuição do modelo de entendimento evolucionista para a emergência da consciência no cérebro, destacamos o processo crítico de reentrada, re-mapeamentos dinâmicos, categorização perceptiva em escala multimodal. Gerald Edelman refuta a tese de rede em clausura neural, mostrando que não há clausura. O cérebro faz re-mapeamentos dinâmicos pelo processo crítico de reentrada. Antônio Damásio, comprova que, ao invés de haver representação mental, há construção de imagens a partir desses re-mapeamentos. Uma compreensão em continuum para corporalização, cognição corporalizada e mente. Natureza exploratória e processual dos movimentos na construção dos caminhos neuronais, bem como da auto-organização da criança, ser plena na primeiríssima e primeira infância, dar a ver seus desdobramentos nos ciclos posteriores, para o desenvolvimento humano.

A nova base de entendimento emerge numa visão científica que se baseia num princípio de complexidade e se alicerça na concepção sistêmica e multimodal. Para tanto, trabalhamos somato-cognitivamente por corporalização, integralmente, numa abordagem em auto-educação por cognição corporalizada. ‘O silêncio é prenhe de som, a paragem é prenhe de movimento, e a não cognição é prenhe de cognição’ são algumas das contribuições da pesquisa em andamento para novas perspectivas epistemológicas em Dança.

Lela Queiroz
UFBA
lela@ufba.br

Lela Queiroz, PHd, Profª PPGDC e Dança UFBA, Educadora Somática BMC® International/
Md.e Drª em Com. & Semiótica PUCSP. Pósdoc UFRGS e UNIFESP. Artista *performer*
Prêmios, Ações Performances e Intervenções públicas. Lider GPDC-3 CNPq Profª Yoga
Sivananda, Especialização Fluxonomia 4D, Educadora Gaia. Associada ANDA, BMC®A e
ISMETA

Referências

- ALVES, Marcos; VALENTE, Rafael. A. **O estatuto científico da ciência cognitiva em sua fase inicial:** uma análise a partir da estrutura das revoluções científicas de Thomas Kuhn. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2021.
- COHEN, Bonnie B. **Sentir, Perceber E Agir.** Educação somática pelo Método Body Mind Centering. São Paulo: Edições SESC São Paulo, 2015.
- DAMASIO, Antonio. Body, Brain and Mind. In: **Looking for Spinoza: Joy, Sorrow and the Feeling Brain.** London: Harcourt, Inc., 2003. p. 183-220.
- EDELMAN, Gerald M.; TONONI, Giulio. **Consciousness:** how matter becomes Imagination. London: Allen Lain Penguin Press, 2000.
- QUEIROZ, Lela. Corporalização. In: **Transciclopedia.** Salvador: Ed. Quarteto, 2020. p.216 a 224.
- GREINER, Christine. **O corpo.** São Paulo: Annablume, 2005.
- HANNA, Thomas. The Field of Somatics. **Somatics:** magazine-journal of the bodily arts and sciences, Novato, v.1 n.1, p. 30-34,1976.
- HOFFMEYER, Jesper. Semiosis and Living Membranes. In: 1º Seminário Avançado de Comunicação e Semiótica. 1998. São Paulo. **Anais Fundamentos Biocognitivos da Comunicação: Biossemiótica e Semiótica Cognitiva,** São Paulo: Ed. PUCSP. 1998.
- LAKOFF, George & JOHNSON, Mark. **Philosophy in the flesh** Basic Book Perseus B. Group. 1999.
- LEWONTIN, Richard C. Organismo e Ambiente. In: **A tripla hélice.** São Paulo: Companhia das Letras, 2002, p. 46-74.
- LEWONTIN, Richard C. The evolution of Cognition: Questions We Will Never Answer. **An invitation to Cognitive Science Methods, Models, and Conceptual Issues** v.4. NY: MIT Press, 1988.
- MATURANA, H. R. & VARELA, Francisco J. **Autopoiesis and Cognition: the realization of the living.** London: Ed. Reidel, 1980.
- M.O' DONOVAN, A.; THOMPSON, E. The Mindful Body - Embodiment and Cognitive Science In: **The incorporated Self,** [L SEP] Lanham\Boulder\New York\London Rowman & Littlefield Publisher, Inc. 1996, pg.127-144.
- MERLEAU-PONTY, Maurice. **Phenomenology of Perception.** London, New York: Routledge, 2005.
- QUEIROZ, Lela. Processos de Corporalização nas práticas somáticas BMC®. In: Nora, Sigrid. (Org.) **Hummus Dança** v.1. Caxias do Sul: Ed. Lorigraf, 2004. p.167-176.
- QUEIROZ, Lela. Em contato: a não execução. In: **Revista Concinnitas.** Rio de Janeiro, Vol. 2, n.15, 2009. p. 129 a 136.

QUEIROZ. **Corpo Mente Percepção, BMC® e Movimento em Dança**. São Paulo: Annablume, 2009.

QUEIROZ **Corpo&Mente, Movimento&contato**. Fortaleza: Expressão Gráfica Ed., 2013.

RIDLEY, Matt. **Nature via Nurture** - Genes, experience and what makes us human. London: Fourth Estate Publisher, 2003.

RIDLEY, Matt. **Genome, the autobiography of a species in 23 chapters**. London: Harper Perennial. 1999.

RIDLEY, Matt. **O que nos faz humanos: genes, natureza e experiência**. Rio de Janeiro. Editora Record, 2004.

SEBEOK, Thomas A. **A Sign is Just a Sign**. Bloomington and Indianapolis: Indiana University Press, 1991.

SEBEOK, Thomas A. **Comunicação na Era Pós-Moderna**. Petrópolis: Ed. Vozes, 1995.

SEBEOK, Thomas Signs: **An Introduction to Semiotics**. Toronto: University of Toronto Press, 2001.

THELEN, Esther. **A Dynamic Systems approach to the development of Cognition and Action**. Mass: MIT Press, 1995.

THELEN, Esther; ULRICH, Beverly. **Hidden Skills**. A dynamic System Analysis of treadmill Stepping during the first year. Chicago: University of Chicago Press, 1991.

THELEN, Esther. Time-Scale Dynamics and the Development of an Embodied Cognition In: Robert F. Port; Timothy Van Gelder (Org.), **Mind as Motion** - Explorations in the Dynamics of Cognition London\England\Cambridge\Massachusetts: A Bradford Book the Mit Press, 1995, p. 69-100.

THOMPSON Evan. The Mindful Body - Embodiment and Cognitive Science M. O'Donovan-Anderson In: **The incorporated Self**, Lanham\Boulder\New York\London: Rowman & Littlefield Publisher, Inc., 1996, p.127-144.

VARELA, Francisco J.; THOMPSON Evan. **Embodied Mind**. Cognitive Science and Human Experience. Massachusetts: MIT Press, 1991.

WILSON, Andrew; GOLONKA, Sabrina. Embodiment is not what you think it is. **Frontiers in Psychology**. Leeds, v. 4, article 58, p. 1-13, 2013.

UEXKULL, Thure von. Jakob von Uexkull's Umwelt-Theory. **The Semiotic Web**, 1988, Berlin-Nova Yorque: Mouton de Gruyter p. 129-158, 1989.

Mapeando trabalhos de conclusão de curso: Dança Licenciatura - Universidade Federal de Pelotas

Luana Echevengúá Arrieche (UFPEL)
Wellington Aranha dos Santos (UFPEL)
Ângelis Heiderich Machado (UFPEL)
Daniela Llopart Castro (UFPEL)

Dança como Área de Conhecimento: Perspectivas Epistemológicas, Metodológicas
e curriculares

Resumo: O presente texto aponta dados quantitativos e qualitativos acerca de 79 Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC's) apresentados para obtenção de título de Licenciado(a) em Dança, entre 2012 e 2019, na Universidade Federal de Pelotas, fazendo parte de um estudo maior ligado a um projeto de pesquisa da referida universidade. Escolhemos levantar questões a respeito de gênero (feminino/masculino), temáticas desenvolvidas e a citação de projetos de extensão e pesquisa, informações extraídas de títulos, palavras-chave, sumário e pós-textuais. Partimos da hipótese que o levantamento de dados nos deixará pistas sobre o modo de fazer pesquisa em dança, no local pesquisado.

Palavras-chave: TCC; METODOLOGIA; FORMAÇÃO; GÊNERO

Abstract: En este texto se muestran datos cuantitativos y cualitativos sobre 79 Trabajos Finales de Curso (TCC's) presentados para obtener la Licenciatura en Danza, entre 2012 y 2019, en la Universidad Federal de Pelotas, que forma parte de un estudio más amplio vinculado a un proyecto de investigación de esa universidad. Optamos por plantear preguntas sobre género (femenino / masculino), temas desarrollados y la citación de proyectos de extensión e investigación, información extraída de títulos, palabras clave, resúmenes y post-textuales. Partimos de la hipótesis de que la recogida de datos nos dejará pistas sobre cómo hacer investigación en danza, en el lugar investigado.

Keywords: TCC; METODOLOGÍA; FORMACIÓN; GÉNERO

1. Projeto Tendências epistemo-metodológicas da produção de conhecimento em Artes

O projeto **Tendências epistemo-metodológicas da produção de conhecimento em Artes**¹ se propôs a mapear os Trabalhos de Conclusão de Curso de Dança Licenciatura, na Universidade Federal de Pelotas, disponíveis para acesso

¹ Projeto de pesquisa da Universidade Federal de Pelotas, coordenado pela professora Dra. Eleonora Campos da Motta Santos.

online na página do curso². Tem desenvolvido pesquisas embasadas em procedimentos metodológicos característicos de Estudos de Caso (YIN, 2005; MEIRINHOS e OSÓRIO 2010) e investigações de Metanálise (BICUDO, 2014) e atua, desde 2010, vinculado ao curso de Dança Licenciatura (UFPEL).

Em 2020, passou a realizar reuniões de forma remota proporcionando a formação de um grupo híbrido composto por graduandos, graduados, mestres, doutorandos e doutores. Os diferentes níveis de formação nos auxiliaram na criação de estratégias para a coleta de dados, tendo em vista o estudo de 83 TCCs apresentados entre os anos de 2012 e 2019, como 4 não estavam disponíveis para acesso, contamos com 79 TCCs consultados.

Para este artigo temos como base as pesquisas com características qualitativas e quantitativas. Segundo Silveira e Cordóva (2009) as pesquisas qualitativas visam aprofundar questões acerca de um grupo social sem uma representação numérica, preocupando-se com aspectos da realidade que não podem ser quantificados, na busca de compreender e explicar a dinâmica das relações sociais. Já as qualitativas tendem a enfatizar o raciocínio dedutivo, as regras da lógica e os atributos mensuráveis da experiência humana.

Os dados coletados foram sistematizados em uma tabela criada pelo grupo, com as seguintes divisões: nome; título do trabalho; ano de apresentação; link de acesso; banca de professores; palavras-chave; seções principais do sumário; pós-textuais. A partir dessas informações, pretendemos levantar questionamentos (ação que continuará para além desse artigo) para dar segmento à pesquisa maior que terá continuidade e visamos outras produções em eventos científicos, contribuindo acerca de questões sobre metodologias em pesquisas da/para Dança.

O grupo maior foi dividido de forma a desenvolver pesquisas paralelas embasadas na mesma coleta, porém, atuando em pontos específicos, sendo que para este trabalho (realizado pelos autores deste artigo) analisamos inicialmente apenas os títulos, palavras-chave e bancas de avaliação. Ao realizar esta parte da pesquisa, sentimos a necessidade de extrapolar nossa análise para os resumos quando observamos os dados referentes aos projetos de extensão, ensino e pesquisa citados nos TCCs.

² <https://wp.ufpel.edu.br/danca/>

Desta forma, descrevemos e analisamos os dados encontrados em relação à autoria dos trabalhos, a banca de avaliação e os projetos de pesquisa, extensão e ensino citados nos mesmos, no intuito de investigar possíveis tendências temáticas e ou metodológicas em relação a presença de gênero (feminino e masculino).

2. Quantificando e problematizando a coleta de dados

Nos atentamos primeiramente em relação ao gênero (feminino/masculino) e identificamos que entre os 79 trabalhos, 66 são autoras mulheres e 13 são autores homens, indicando que há predominância em relação ao gênero feminino na escrita desses TCCs. Por essa perspectiva, também notamos a supremacia da presença feminina na composição das bancas de avaliação que, num total de 46 professores presentes entre 2012 a 2019, 32 eram mulheres e apenas 14 foram homens.

Observamos que em 2012 o curso de Dança Licenciatura não teve a presença de nenhum autor homem na escrita de Trabalhos de Conclusão de Curso, entretanto, apesar de ser minoria, nos anos seguintes esta presença masculina já apareceu. Neste movimento de olhar para a coleta de dados foram surgindo questões que nos fizeram refletir, como buscar saber o que significa o fato de a presença feminina ser predominante à masculina na autoria e avaliação dos TCCs.

Entendemos por um discurso popular que a presença masculina na dança não é habitual, e, quando presente, está relacionada a outras representações discursivas de sexo e gênero. Segundo Andreoli (2010) a dança pode ser construída na e pela linguagem porque é considerada uma prática social na qual o corpo é elemento principal de sua estética, por este ângulo a “dança está muito fortemente implicada nos processos de linguagem que operam na construção cultural do corpo” (ANDREOLI, 2010, p.108). Segundo Connell (2015) gênero é o modo de generificação de corpos embasados em sua natureza biológica pela perspectiva binária e heteronormativa, onde homens e mulheres são diferenciados por seus órgãos sexuais. Os atributos construídos por uma representação de sexo constroem e regulam os sujeitos, ou seja, ao pênis é atribuído a característica de força e virilidade, compondo uma identidade masculina oposta à figura feminina: Conforme Andreoli (2010), para as fêmeas, em oposição a esse poder fálico do macho, restam

características complementares como ser frágil, passiva, delicada, sentimental, emotiva e sensível. Características que constroem corpos que dançam.

Acreditamos que há uma discussão maior e anterior ao que estamos levantando neste artigo, tratando da profissionalização feminina, portanto, não é possível seguir sem ressaltar que existem reflexões sobre a predominância feminina na docência no Brasil e, estando nós, coletando dados de um curso de Dança Licenciatura, é pertinente contextualizar. Com base em Ferreira (1998) podemos compreender as transformações históricas, sociais e culturais que proporcionaram as mulheres brasileiras a ocuparem esse lugar. Sendo nós brasileiros oriundos de uma educação jesuíta, que em seus primórdios só educavam homens brancos e indígenas, poucas foram as mulheres que no passar dos anos tiveram o privilégio de iniciar seus estudos. Apenas na década de 30 no século XIX, em torno do processo de urbanização, começaram a ocorrer as transformações interligadas as quais retratam a realidade da época, mudanças de ordem econômica, social e política.

Segundo Ferreira (1998) um dos fatores que proporcionou às mulheres absorverem o mercado de trabalho foi a ausência masculina, porque os homens ocuparam cargos com maior remuneração. No decorrer do século XIX, a profissão docente cresceu assustadoramente, quando as mulheres passaram a exercer essa função, contudo apenas em 1966 seus salários são igualados aos dos professores homens. Para além da demanda do trabalho que se expandiu, também precisamos compreender que era uma profissão relacionada a comportamentos e atributos afetivos: o cuidado, o amor fraternal, a paciência, entre outros adjetivos comuns ao universo feminino dentro do paradigma heteronormativo de heterossexualidade compulsória, como podemos constatar nas palavras da autora: “O papel principal desempenhado por elas seria o da maternagem, que naturalmente lhes fornece atributos como paciência, meiguice, doçura e bondade” (FERREIRA, 1998, 49).

Acessando o contexto histórico da educação e do trabalho nas palavras de Vieira (2010), voltamos a direcionar nosso olhar, conscientes que estamos estreitando ainda mais nossa busca, pois se já existe a predominância constatada do feminino na docência, através das informações coletadas, isso foi intensificado.

Para criar um parâmetro de análise sobre a presença do gênero feminino e ou masculino nas bancas de avaliação e autorias no intuito de identificar pistas de tendências temáticas e metodológicas, organizamos as palavras-chaves em grupos de aproximação e quantificamos as palavras iguais. Em relação aos homens

autores analisamos 43 palavras-chaves no total, reconhecendo como iguais os termos: Dança de salão, em 2 Trabalhos de Conclusão de Curso; Danças Urbanas em 3 TCCs; e por fim Dança em 2 TCCs. Olhamos para essas palavras e para os nomes dos professores presentes nessas bancas de avaliação no intuito de buscar relações, contudo a partir do que foi coletado só foi possível identificar que foram solicitados 4 professores homens e 7 professoras mulheres, todavia, acreditamos que para realizar um mapeamento específico à atuação dos professores (banca de avaliação) é preciso criar uma coleta de dados diferente.

Criamos seis grupos de palavras-chaves agrupadas que versam sobre interesses próximos, o primeiro, intitulamos **educação**: método de ensino; metodologia; pedagogia; docência; entre outras palavras que compreendemos no âmbito, dentro do universo maior que chamamos aqui de educação. Percebemos que apesar de a figura masculina ser quantitativamente menor que a feminina, notamos a predominância de termos que fazem menção à educação, sendo esse o grupo com maior número de palavras agrupadas, num total de 11 palavras.

O segundo grupo - **criação** - contém 8 palavras-chave: jogo coreográfico; performance; remontagem; entre outras que circundam o mesmo universo de interesse. O terceiro grupo contém 4 palavras-chaves agrupadas em **identidade**: transformação; identidade; trajetória; homem na dança. Neste grupo, ressaltamos a palavra-chave: homem na dança citada em um trabalho aprovado no ano 2018, junto à este termo encontram-se: história da dança; Ted Shawn e Dança Moderna o que nos embasou para deduzir que a monografia versa sobre um expoente masculino na história da dança.

O quarto grupo – **técnicas de dança** – com 4 palavras-chave: Dança contemporânea; Chula; Dança Moderna; Ballet de Repertório. O quinto grupo - **Âmbito de conhecimento** - composto por 4 palavras-chaves: Arte, Terapia, Dança-Teatro e Música. Por fim, o último grupo - **corpo** - contendo 4 palavras: jovem, idoso, mulher e maturidade. Contudo, restam 3 termos que não se encaixaram em nenhum dos grupos, ficando classificados como **Outros**. São eles: história da dança; Ted Shawn e Pelotas.

Em relação a autoria feminina nos TCCs obtemos um total de 235 palavras, organizadas conforme realizado na análise respectiva à autoria masculina. Desse total tiveram 138 palavras-chaves que foram distribuídas nos grupos, mantendo-se os mesmos utilizados na análise anterior, porém sentimos a

necessidade de criar mais três grupos temáticos: **ludicidade; projetos do curso e metodologia**. Apareceram 97 termos que se reincidiram, com base neles, destacamos que apenas as autoras mulheres citaram as metodologias utilizadas nos TCCs, através da palavra-chave autoetnografia em 2 trabalhos. Também foram citados os métodos: cartografia, estudo (auto)biográfico e metodologia da prática artística, embora essas palavras não tenham reincidência. Em comparação a autoria masculina, percebemos que em 2013 tem um autor homem que traz a palavra-chave: metodologia, mas não fez menção de qual foi o método utilizado para a pesquisa nas palavras-chaves citadas.

Dança foi a palavra-chave mais citada pelas autoras mulheres, no total de 21 vezes. Acreditamos que se justifique pela vontade dos autores em territorializar sua produção na área de conhecimento Dança reconhecida como tal na Lei nº13.278 de 2 de maio de 2016 contando no “§6º As artes visuais, a dança, a música e o teatro são as linguagens que constituirão o componente curricular de que trata o § 2º deste artigo” (BRASIL, 2016) alteração da Lei de Diretrizes e Bases 9.394 da Educação Brasileira no parágrafo “§2º O ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos” (BRASIL, 1996).

A segunda palavra-chave mais repetida foi citada por 6 autoras, ‘ensino’, sendo que duas citaram também a palavra-chave ‘dança’, que aqui compreendemos como pistas para a reflexão abordada no parágrafo anterior, reforçando o lugar da Dança enquanto área de conhecimento e sua importância para ensino formal, assim regulamentada por lei.

Por fim, frisamos sobre a citação da palavra-chave ‘corpo’ em 5 trabalhos e, para melhor compreender esse dado, comparamos as demais palavras citadas nesses TCCs, percebendo que foram reflexões sobre antropologia, anatomia e educação. Quando ‘corpo’ apareceu conjuntamente com outras agrupadas no grupo **educação**, trazemos uma reflexão dentro de um amplo espectro, pois não temos dados suficientes para dizer especificamente do que se tratou o estudo.

A partir do nosso movimento de criar grupos para organizar as palavras-chaves percebemos que o universo temático apresentado nos TCCs é diversificado. Entretanto, reconhecemos a fragilidade dessa análise, pois ao mesmo tempo em que separamos para uma possível sistematização, também compreendemos que as temáticas convergem entre si. Como exemplo, citamos os grupos criados por nós:

educação e criação, apesar de no texto aparecem como grupos diferentes, é de nossa compreensão que a criação também pode educar sujeitos. Parafraseando Ostrower (1977) criar e viver se interligam, criar é formar, e a forma é maneira de caracterizar, organizar, ordenar, significar coisas e ações de caráter simbólico, também é forma de comunicação e realização que revelam aspectos expressivos do humano, a nível individual e coletivo. Diz a autora “nessa busca de ordenações e de significações reside a profunda motivação humana para criar. Impelido, como ser consciente, a compreender a vida, o homem é impelido a formar” (OSTROWER, 1977, p.9).

Prosseguindo, identificamos que o ano de 2018 foi favorável para a presença masculina na dança, pois esse é o primeiro ano que foram citadas palavras-chave indicativas a essa questão, como ‘homem na dança’. Sendo o ano com maior número de autorias masculinas, no total de 5 TCCs, para além, também é o que apresenta maior número de professores homens nas bancas de avaliação, num total de 8. Logo, nos perguntamos, quais foram os fatores propulsores para o aumento da presença masculina? Apesar da questão seguir conosco como uma incógnita, acreditamos que possam existir pelo menos três fatores: o fato de ter mais autores homem faria que os mesmos solicitassem professores homens para suas bancas; o fato de ter professores homens atuando no curso pode vir a representar um espaço de abertura para outros homens ocuparem o espaço também; e, por fim, a existência de editais para contratação de novos profissionais (temporário e efetivo) pois o aumento da oferta de trabalho poderá proporcionar o aumento da presença masculina. Essas são hipóteses que atuam de maneira cíclica na/para educação.

No ano de 2019 já houve uma queda desse dado, com 6 professores nas bancas de avaliação e apenas 1 autor masculino. Dado que aparece de forma inversa nos demais anos, quando normalmente o número de autores homens é maior que professores homens. Acreditamos que esse dado possa ser uma pista em relação à cadeia cíclica que foi referida no parágrafo anterior: aluno, professor (licenciado) e oferta de trabalho (atuação docente).

Em relação à presença feminina, esta é maioria à masculina e se sobressai em todos os anos analisados, por exemplo: em 2018, ano profícuo para presença masculina, obteve-se 18 autoras mulheres para 5 autores homens, contabilizando a diferença de 13 autorias. Também havia 13 mulheres nas bancas

de avaliação para 8 homens, como já descrito, na diferença de 5 bancas de avaliação.

Para observarmos aspectos ao que se refere às técnicas (ou modalidades e ou gêneros) de dança citadas nos TCCs pesquisados, analisamos os grupos de palavras-chaves intitulados por nós como **técnicas de dança** (que agrupam as palavras citadas pelos autores masculinos e femininos) e os títulos dos trabalhos para refletir a incidência e possíveis tendências temáticas de acordo com o gênero (masculino e feminino). E calculamos a porcentagem de trabalhos apresentados comparando a quantidade de técnicas citadas pelas autoras mulheres, através da equação (n° TCC por cem sobre n° de técnicas de dança multiplicado por X).

Destacamos o interesse por técnicas de dança em 56% dos trabalhos femininos apresentados, o mesmo cálculo foi realizado em relação a autoria dos homens e observamos a predominância de 84,6% dos trabalhos. A partir dessa dinâmica, podemos notar que apesar da predominância feminina nos TCCs, podemos dizer que são os homens que estão evidenciando técnicas de dança. Na figura 1, descrevemos visualmente a base do cálculo realizado para análise:

Cálculo Mulheres	Cálculo Homens
Total Mulheres no TCC é: 66 → Equivale a 100%	Total Homens no TCC é: 13 → Equivale a 100%
Total Mulheres Gêneros de Dança é: 37 → X	Total Homens Gêneros de Dança é: 11 → X
Multiplicado em cruz, se obteve: $66X = 3700$	Multiplicado em cruz, se obteve: $13X = 1100$
Passando então o 66 que agora irá dividir os 3700, tivemos o resultado: 56%	Passando então o 13 que agora irá dividir os 1100, tivemos o resultado: 84%

Figura 1 – Base de cálculo

Apontamos como técnicas reincidentes, citadas pelos autores: Balé e Contemporâneo, citadas por 7 pessoas em cada palavra, e identificamos a predominância de mulheres para escolha dessas técnicas. Em contraponto, lembramos quem nos lê, que o Balé segundo Lopes (2013) e Bourcier (2009) tem origem ainda questionável - na Itália ou na França, contudo é fato que “foi Luís XIV, que reinou na França de 1643 a 1715, quem deu apoio oficial à nova arte” (LOPES,

2013, p.4). Queremos apontar aqui que a presença masculina no balé clássico foi concebida como principal e primeira e, embora nosso breve recorte não aprofunde os primórdios da dança clássica na corte, podemos constatar essa afirmação a partir de uma sequência de citações de Bourcier (2009) com nomes de homens importantes para o desenvolvimento da dança clássica, como: Chales-Louis-Pierre de Beauschamps codificando a técnica; Raoul-Ager Feuillet, aluno de Beauchamps publicando sua *Chorégraphie ou Arte de noter la danse*; André Lorin, obtendo o privilégio de publicar uma obra de mesmo teor. Já Molière mostrou afinidades com a dança em diálogo com a comédia, e escreveu diversas peças para Luís XIV; além de Nicolas Blondy (1675- 1739) e Jean Balon (1679-1739), dentre outros. Também foram citadas figuras femininas, porém coadjuvantes na história da dança:

o papel da mulher na dança era secundário, pois envoltas em saias cumpridas com pesadíssimas armações, não tinham condições de realizar saltos ou movimentos que exigissem agilidade com as pernas, limitando a mulher à realização de movimentos em grupos, que formavam desenhos geométricos no espaço, e movimentos de mãos e braços. (LOPES, 2013, p.4)

Lopes (2013) conta que foram as longas saias encurtadas que colocaram a bailarina Marie Camargo em destaque no palco mostrando para o público a delicadeza de seus pés provocando escândalo para os costumes da época. Outras mulheres começam a surgir na cena da dança, transformação iniciada por Jean-Georges Noverre (1727-1810) para/no balé de repertório: Marie Sallé (1707- 1756); e Marie Taglioni (1804 a 1884) foram algumas dessas, mas é no Romantismo que as mulheres chegam no auge de importância. Ainda citando a autora, entendemos que é no Romantismo que os atributos destinados às mulheres que criaram arquétipos femininos para/no balé colocando-a em evidência na cena:

[...] esta escalada já vinha sendo trilhada pela mudança no traje e nos enredos; com a sapatilha de ponta ela sobe ao topo do etéreo e conquista as grandes plateias. Existia também uma idealização da mulher no romantismo, como figura ligada à pureza e à beleza, o que é percebido nos balés dessa época (LOPES, 2013, p. 5).

Na sequência, a palavra-chave ‘Danças Urbanas’ também ocupou destaque, sendo referida por 6 autores, nesse caso, a preferência foi dos homens. As Danças Urbanas, segundo Colombero (2011) pela perspectiva de uma das vertentes de estudo diz que são danças originárias da crise econômica americana, na década de 20, na qual muitas pessoas ficaram sem recursos financeiros, foi

“quando músicos e bailarinos dos cabarés, desempregados foram para rua fazer seus shows” (COLOMBERO, 2011, p.1). Também “outro viés descreve a dança com alusão aos soldados que voltavam da guerra do Vietnã “quebrados” ou a crítica social ao expressarem movimentos robóticos que significava a substituição do homem pelas máquinas” (COLOMBERO, 2011, p.1). Entendemos que, seja em relação à crise que colocou o trabalhador na rua, bem como em consequência da realidade triste vivenciada na guerra, nas duas o homem estava em evidência, pois as Danças Urbanas repercutiram em espaços predominantemente masculinos. O que não exclui a presença feminina.

Andreoli (2011) investiga em específico a relação do masculino com as técnicas de dança, dizendo que estudar a presença masculina equivale a pesquisar os homens que não se enquadram na heteronormatividade. Ou seja, ficam pistas do quanto a presença masculina na dança está relacionada a discursos generificados, que atribuem características ao homem que dança. Acrescentamos, que o mesmo ocorre para as mulheres que não atuam dentro da norma cultural, como por exemplo a presença feminina nas danças de rua, em funções reconhecidas por serem ocupadas por homens.

Também gostaríamos de lembrar ao leitor que o ensino no Brasil foi iniciado pelos padres Jesuítas por volta de 1861, ato realizado com fins de catequização e colonização europeia. Segundo Vieira (2010), os padres jesuítas, em especial José Anchieta utiliza a dança e a música para educar os indígenas, partindo da aculturação, ou seja, trazia para o universo católico crenças, hábitos e linguagem dos índios para educar os mesmos para/no cristianismo. Nesse período não encontramos registros de existir uma separação de gênero, contudo ao longo do processo educacional brasileiro é possível reconhecer certas especificidades que foram gerenciadas em relação à homens e mulheres. Mas, como diz o mesmo autor, “mais do que instruir os indígenas, era importante também educá-los para conviver naquela nova sociedade que se configurava em um contexto mercantilista” (VIEIRA, 2010, p.18), o que nos deixa indícios que a educação foi pensada para um fim específico e que esta finalidade está diretamente relacionada ao mercado.

Vieira (2010) diz que Manuel de Nóbrega e José Anchieta foram os responsáveis pela institucionalização da educação brasileira, “as normas que conduziam a ação pedagógica jesuítica eram padronizadas por meio do *Ratio Studiorum*, publicado oficialmente em 1599” (VIEIRA, 2010, p.22), por esse

documento a dança ocupava lugar de importância sem, contudo, corresponder aos estudos do corpo e linguagem das artes. Iniciou-se a valorização por técnicas manuais, e o desenho técnico. A música foi incluída apenas para os cantos orfeônicos e religiosos. Logo, eram esses conhecimentos que representavam o ensino de artes no Brasil, e, para além, estavam disponíveis para formação da elite masculina, embora o documento também previsse uma educação popular, que se sucedeu ao passar dos anos.

No livro “História das Ideias do Ensino da Dança na Educação” de Vieira (2010), citado e parafraseado por nós, é possível realizar uma leitura aprofundada sobre o assunto. Dessa forma, a partir da compreensão que a educação visava uma organização efetiva do/para o mercado de trabalho e consumo, e excluía inicialmente as mulheres, bem como, também o ensino de dança no ensino formal, tanto as mulheres como a dança existem na/para a sociedade por outras perspectivas, não à educação. O que nos faz retomar os escritos de Ferreira (1998), quando diz que a presença feminina só irá ocupar o espaço de trabalho porque ocorreram mudanças no modo de educar, que buscou uma educação afetiva, somando-se à não presença masculina. O que nos faz pensar que sem essas circunstâncias talvez a mulher tivesse adentrado a docência ainda mais tarde.

Refletimos se um dos fatores que contribuíram para a generificação dos corpos foram discursos sobre atributos femininos e masculinos determinando o tipo prática/pesquisa em dança. Importante salientarmos que apesar de termos utilizado como parâmetro de análise a questão de gênero (feminino e masculino) não tivemos contato com os autores dos TCCs pesquisados, deste modo, determinamos se o autor era do gênero feminino ou masculino através dos nomes deles, embasado em nosso repertório cultural. Logo, assumimos a fragilidade da análise e ressaltamos que nosso interesse é desterritorializar o olhar de quem nos lê.

Parafraseamos Andrioli (2010), Connell (2015) para orientar nosso entendimento sobre gênero, desnudamos-nos com a fragilidade do conceito de gênero com base em Butler (2019) provocando-nos a refletir sobre a relação sexo e gênero. Diz a filósofa “o gênero não deve ser meramente concebido como inscrição cultural de significado num sexo previamente dado (uma concepção jurídica)[...]” (BUTLER, 2019, p.27); em outras palavras, se o sexo é um atributo para inscrição de gênero, entretanto quem determina o sexo são os aparatos sociais e culturais, logo, tanto sexo quanto gênero são construídos e determinados através da

linguagem pela citação reiterada, que vê o corpo abjeto para/na heteronormatividade compulsória.

Nosso interesse, é expandir o olhar de quem nos lê para a fragilidade, não apenas de nossa coleta utilizando esse parâmetro; mas para própria característica flutuante de gênero, como diz Butler:

A hipótese de um sistema binário dos gêneros encerra implicitamente a crença numa relação mimétrica entre gênero e sexo, no qual o gênero reflete o sexo ou é por ele restrito. Quando o *status* construído de gênero é teorizado como radicalmente independente do sexo, o próprio gênero se torna um artifício flutuante, com a consequência de que homem e masculino podem, com igual facilidade, significar tanto um corpo masculino como um feminino (BUTLER, 2019, p.26).

Acreditamos na importância de refletir sobre sexo e gênero na dança, pois se inscrevem para/no corpo, como também já dito no texto quando parafraseamos Andrioli (2010). Quando destacamos tendências temáticas e técnicas de dança embasados no sistema binário de gênero, estamos também mostrando para o leitor o discurso instituído e constituído por nós (o “ser”) em teias tecidas de saber e poder versado também por Butler (2018), que reflete sobre uma “nova antologia corporal que implique repensar a precariedade, a vulnerabilidade, a dor, a interdependência, a exposição, a subsistência corporal, o desejo, o trabalho e as reivindicações sobre a linguagem e o pertencimento social” (BUTLER, 2018, p.15). E se estamos refletindo sobre dança, estamos também falando de movimento e de vida.

2.1 Tríade: ensino, pesquisa e extensão como lugar da experiência discente e docente.

Constatamos que os projetos citados nas palavras-chaves e títulos de TCCs foram: **Tatá-Núcleo de Dança-Teatro, Poéticas da Diferença, PIBID, Bailar, Algodão Doce e Dança no Bairro**, acreditamos que projetos de extensão são propulsores de experiência e exercício docente para o sujeito em formação, reflexo da tríade ensino, pesquisa e extensão, que é compromisso da universidade, promovendo vivências e auxiliando os discentes em diferentes etapas da formação universitária.

A implantação da tríade ensino-pesquisa-extensão não só é obrigatória nas universidades públicas, constando no artigo 207 da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), como também indispensável no que tange a expansão

destes conhecimentos adquiridos neste meio para a sociedade. Esta troca é oportunizada no pilar da tríade referente à extensão visto que possibilita a criação de um vínculo entre a universidade e a comunidade. Como segundo pilar temos a pesquisa que viabiliza a produção de atividades de pesquisa, as quais ocorrem geralmente através da iniciação científica, produção de TCCs e monografias. Como terceiro pilar, o ensino diz respeito às atividades desenvolvidas em sala de aula, monitoria, laboratórios. Para elucidar a conexão entre os três pilares FORPROEX (1987) *apud* Nogueira (2012, p. 15) aponta que “a extensão universitária é o processo educativo, cultural e científico que articula o ensino e a pesquisa de forma indissociável e viabiliza a relação transformadora entre a universidade e a sociedade.”

Assim, através da necessidade de expandir a coleta de dados, olhamos também para os resumos dos sete trabalhos pesquisados, investigando as relações entre temáticas e projetos do curso de Dança.

O Projeto Tatá-Núcleo de Dança-Teatro UFPel, com ênfase na extensão, foi criado em 2009 e tem como um dos objetivos, “contribuir com o fomento da criação nas artes da cena e com a democratização do acesso à arte” (FALKEMBACH, 2020). No presente trabalho, a autora escreve sobre a composição coreográfica e memória, assunto pertinente ao que é desenvolvido no projeto, logo entendemos que atuação da autora no espaço provoca a pesquisa dela.

O Projeto de Extensão Poéticas da Diferença foi iniciado em 2010 em parceria com o Centro de Atendimento à Saúde Escolar (CASE/Prefeitura Municipal de Pelotas). Citado no título da monografia, com as palavras-chaves: dança; poética; extensão; escola e educação, nos deixou indícios de versar sobre as práticas desenvolvidas no âmbito da educação em dança, possível experiência docente da autora no espaço referido.

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), criado principalmente para aprimorar a formação de professores que atuarão na educação básica, foi citado em dois trabalhos conjuntamente com as palavras-chaves: arte; dança na escola; dança; docência, o que nos apontou para o âmbito da educação para/na dança. Um destes trabalhos abordou a importância de a dança ser inserida no PIBID, entendendo que a partir desse momento obteve merecido reconhecimento como área de conhecimento indispensável no currículo das escolas que participam do programa, dando ênfase à dança no ambiente escolar. Já o outro

refletiu sobre as escolhas profissionais de ex-bolsistas do projeto e egressos do curso de Dança da UFPEL. Ambos os assuntos pertinentes ao campo da educação e ao que PIBID propõe.

Quando citado o Projeto de Extensão Bailar, a palavra analisada está no título do trabalho. Ativo desde 2012, nele são realizadas montagens de espetáculos de dança onde o grupo é formado por pessoas na maturidade. No resumo deste TCC nota-se a preocupação em identificar os motivos pelos quais as bailarinas da maturidade permanecem no Grupo Baila Cassino, apontando o interesse da autora por questões acerca da maturidade e ou pelo próprio projeto.

O Projeto Algodão Doce foi criado em 2014 tendo como proposta apresentar a dança contemporânea às crianças através de um espetáculo. Foi citado no título do TCC analisado, versando sobre a formação de público infantil. Outro projeto citado no título de um TCC foi o Projeto Dança no Bairro, criado em 2017, que apresenta uma proposta de união das reflexões e práticas criadas no curso de dança com a comunidade a partir da inserção da dança no ensino não-formal, com foco no público infantil e juvenil de bairros da cidade de Pelotas. Salientarmos que a vivência em projetos de extensão está de acordo com os objetivos específicos do Projeto Pedagógico do Curso (UFPEL, 2013, p. 24) de modo a “ampliar a experiência e atuação do aluno e do professor para além da sala de aula”, como também se revela, de acordo com Oliveira e Dias (2015, p. 10), “potencial de gerar ações bem sucedidas em termos técnicos e gerenciais, com impacto significativo no contexto da universidade”.

3. Escritas finais

Para os últimos parágrafos deste trabalho primeiramente reconhecemos nosso lugar de aprendizagem para/na pesquisa, estamos inseridos no projeto com esse fim, portanto, é da experiência vivida que levantamos a suposição acerca da importância dos projetos de extensão, pesquisa e ensino, entretanto como iniciantes que somos nos deparamos com a dificuldade de realizar análises profundas sobre as problemáticas levantadas.

Acreditamos que a partir da coleta realizada foi possível identificar dados que nos apresentam pistas sobre modos diversos de pesquisar Dança, documentando e caracterizando o curso de Dança Licenciatura, na Universidade

Federal de Pelotas. E ao levantar questionamentos, apesar de não responder, e sim descrever possibilidades de interpretação dos dados que encontramos, também fomos criando estratégias, ordenando, categorizando e atribuindo critérios no intuito de compreender se haviam tendências temáticas e ou metodológicas em relação ao gênero (feminino/masculino) entendendo essas ações como um exercício potente para/na nossa formação acadêmica. Para além, percebemos que apesar de não termos encontrado dados que nos embasassem a refletir sobre tendências temáticas, vimos na coleta possível potencial de mapeamento sobre autoria, orientações e palavras-chaves que, ao serem cruzadas com mais dados, podem reverberar em análises mais contundentes.

Concluindo, percebemos que a coleta de dados e análise nos apontaram características individuais e coletivas, que correspondem a interesses por diversificadas temáticas pesquisadas. Entre essas, destacamos como recorrente a Dança, enquanto área de conhecimento, apontando também as técnicas: Balé para as autoras mulheres e Danças Urbanas para os autores homens mencionando discursos de feminilidade e masculinidade na história da dança. E ficamos instigados com o fato de que nos últimos anos (2018 e 2019) analisados ter ocorrido um aumento de autores e professores homens nas bancas de avaliação, todavia ficou para nós a incógnita a ser revista em nova fase da pesquisa maior (ainda em desenvolvimento).

Luana Echevengúá Arrieche
UFPEL

luana_arrieche@hotmail.com

Mestre em Artes Visuais (Universidade Federal de Pelotas). Especialista em Metodologia de Ensino de Artes (Unicesumar). Licenciada em Dança (Universidade Federal de Pelotas). Colaboradora do Projeto de Pesquisa Tendências Epistemo-metodológicas da produção de conhecimento em Artes. Membro do grupo de pesquisa OMEGA/Cnpq.

Wellington Aranha dos Santos
UFPEL

was.sls@hotmail.com

Graduando do curso de Dança Licenciatura (Universidade Federal de Pelotas) Bolsista PIBIC/CNPq do Projeto de Pesquisa Tendências Epistemo-metodológicas da produção de conhecimento em Artes.

Ângelis Heiderich Machado
UFPEL

aheiderichmachado@gmail.com

Graduando do Curso de Dança Licenciatura (Universidade Federal de Pelotas)
Bolsista PIBIP AF/UFPel do Projeto de Pesquisa Tendências
Epistemo-metodológicas da produção do conhecimento em Artes.

Daniela Llopart Castro
UFPEL

danielallopcastro@gmail.com

Doutora em Motricidade Humana – Dança (Universidade de Lisboa). Professora
Adjunta do Centro de Artes da Universidade Federal de Pelotas. Professora
Colaboradora do Projeto de Pesquisa Tendências Epistemo-metodológicas da
produção de conhecimento em Artes. Pesquisadora do grupo de pesquisa
OMEGA/Cnpq.

Referências:

- ANDREOLI, Giuliano. Dança, gênero e sexualidade: um olhar cultural. **Conjectura**, Caxias do Sul, v. 15, n. 1, p. 107-118, jan./abr, 2010.
- _____. Representações de masculinidade na dança contemporânea. **Revista Movimento**. Porto Alegre. v. 17, n. 01, p. 159-175, jan/mar, 2011.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.
- BRASIL, Presidência da República. **Lei nº 13.278**, de 2 maio de 2016.
- BRASIL, Presidente da República. **Lei de Diretrizes e Bases 9.394** da Educação Brasileira, de 20 de dezembro de 1996.
- BICUDO, Maria Aparecida. A. Meta-análise: seu significado para a pesquisa qualitativa. **Revemat**. Ed. Temática. v.9, p.07-20, jun, 2014.
- BUTLER, Judith P. **Quadros de guerra: quando a vida é passível de luto?** 5.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2018.
- _____. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. 17.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2019.
- BOUCIER, Paul. **História da Dança no ocidente**. 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- CONNELL, Raewyn. **Gênero: uma perspectiva global**. Tradução e revisão técnica Marília Moschkovich. São Paulo: nVersos, 2015.
- FERREIRA; Andréa Tereza Brito. A mulher e o magistério: razões da supremacia feminina (a profissão docente em uma perspectiva histórica). **Revista Tópicos Educacionais**. Recife. Volume 16, p.1-3, 1998.
- FORPROEX. Fórum De Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras. Política Nacional de Extensão Universitária. Manaus, AM, maio de 2012. Disponível em: < <http://www.renex.org.br/documentos/2012-07-13-Politica-Nacional-de-Extensao.pdf> >. Acesso em: 08.07.21.
- MEIRINHOS, Manuel.; OSÓRIO, Antonio.. O estudo de caso como estratégia de investigação em educação. **EDUSER: revista de educação**. v.2, n.2, p. 49-65, 2010.
- OLIVEIRA, Paula.; SILVA, Camila. Gestão de projetos de extensão universitária: uma experiência no curso de Licenciatura em Dança da UFMG. In: **XV Colóquio internacional de gestão universitária – CIGU** - Desafios da Gestão Universitária no Século XXI Mar del Plata – Argentina, dez, 2015.

Universidade Federal de Pelotas. **Curso de Dança-Licenciatura Projeto Pedagógico**. Centro de Artes Pelotas. Editora da UFPel, 2013.

YIN, Robert K. **Estudo de caso**: Planejamento e métodos. 4.ed. Porto Alegre: Bookman, 2010.

VIEIRA, Marcilio Souza. **História das Ideias do Ensino da Dança na Educação Brasileira**: Editora Appris. Edição do Kindle.

SILVEIRA, Denise T.; CORDÓVA, Fernanda P. UNIDADE 2 - A pesquisa científica.

In: Autores.(org.). **Métodos de Pesquisa**, - Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

OSTROWER, F.. **Criatividade e processos de criação** - 6.ed. Petrópolis, Vozes, 1977.

Colecionadores de gestos: Macarenando Dance Concept no fazer-pensar-falar-dança

Luciane Moreau Coccaro (UFRJ)

Dança como Área de Conhecimento: Perspectivas Epistemológicas, Metodológicas e curriculares

Resumo: O artigo visa demonstrar a pesquisa sobre processo criativo da Macarenando Dance Concept inspirada na etnografia digital. O texto apresenta a etnografia digital como uma alternativa à continuidade de pesquisas em grupo neste momento de pandemia de Covid -19, decorrente do isolamento social há mais de um ano. A realização da pesquisa etnográfica é feita de modo *online*. A escolha de mostrar ao público procedimentos de pesquisa sendo feitos ao vivo é original em termos etnográficos. E é um desdobramento das ações desenvolvidas no projeto de pesquisa Dança, etnografias, autoetnografias e outras narrativas (Dança/UFRJ) em parceria artístico-acadêmica com a Macarenando. São compartilhados alguns achados da pesquisa sobre o fazer-pensar-falar-dança da Macarenando. A pesquisa iniciada em 2020 se encontra em fase inicial de coleta de dados.

Palavras-chave: ETNOGRAFIA DIGITAL. METODOLOGIA DE PESQUISA. PROCESSOS DE CRIAÇÃO EM DANÇA. ENTREVISTAS ONLINE. PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO EM DANÇA.

Abstract: The article aims to demonstrate the research on creative process of Macarenando Dance Concept inspired by digital ethnography. The text presents digital ethnography as an alternative to the continuity of group research in this moment of Covid -19 pandemic, resulting from the social isolation for over a year. The ethnographic research is carried out online. The choice to show the public research procedures being done live is original in ethnographic terms. And it is a development of the actions developed in the research project Dance, ethnographies, autoethnographies and other narratives (Dance/UFRJ) in artistic-academic partnership with Macarenando. Some findings of the research on the doing-thinking-talking-dance of Macarenando are shared. The research started in 2020 is in the initial phase of data collection.

Keywords: DIGITAL ETHNOGRAPHY. RESEARCH METHODOLOGY. CREATIVE PROCESSES IN DANCE. ONLINE INTERVIEWS. PRODUCTION OF KNOWLEDGE IN DANCE.

1. Parceria artístico/acadêmica com Macarenando Dance Concept

A proposta do artigo é apresentar a pesquisa inspirada na etnografia digital sobre processos poéticos da Macarenando Dance Concept. O texto traz alguns conceitos sobre essa abordagem de pesquisa de campo antropológica

realizada de modo *online*. A etnografia digital é uma alternativa para dar continuidade aos estudos em grupo neste momento de pandemia e isolamento social. As plataformas digitais se mostram ambientes propícios às práticas de trabalho de campo no modo remoto, não presencial (LEITÃO & GOMES, 2017).

A questão lançada no tema do congresso sobre “Quais Danças estão por vir?” instiga as questões explicitadas no presente artigo. Relato o percurso pelo qual a Macarenando e seu procedimento coreográfico original Dance a Letra virou tema de investigação etnográfica feita ao vivo no ambiente digital. O interesse de pesquisa se desdobrou numa parceria artístico-acadêmica entre a iniciativa de dança Macarenando e o projeto de pesquisa que coordeno na UFRJ: Dança, etnografias, autoetnografias e outras narrativas.

No dia 16 de março de 2020 a Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) adotou o isolamento social e o adiamento das aulas presenciais, assim como muitas instituições nacionais, decorrente da eclosão da Pandemia de Covid - 19 e crescente alastramento da contaminação do vírus no país. Em 31 de agosto de 2020, após 5 meses de pausa nas atividades de aula nas graduações em Dança da UFRJ, a instituição resolveu implementar o Ensino Remoto no período chamado PLE – Período Letivo Excepcional. Na grade curricular constava um novo desafio, ministrar a disciplina Crítica da Dança de forma não presencial. Uma primeira colaboração da Macarenando com as graduações em dança da UFRJ foi iniciada nessa disciplina a meu convite em agosto de 2020. Durante dois períodos de aulas síncronas, a Macarenando participou de bate-papos via Google meet, disponibilizou espetáculos de dança, objeto de investigação dos estudantes, que em contrapartida produziram análises críticas sobre os espetáculos assistidos. No total 25 análises sobre três espetáculos da Macarenando foram escritas pelos discentes. Os espetáculos gravados e sugeridos para integrar as atividades das aulas de Crítica da Dança foram: *ABOBRINHAS RECHEADAS – DANCE A LETRA*, *DANCE A LETRA GRUPÃO POCKET LIVE GESTOS CAETANO* e *DAS TRIPAS SENTIMENTO* (2018).

Devido ao interesse e empolgação demonstrados pelos estudantes de dança da UFRJ, estendi o convite à Macarenando para mais um semestre de trocas iniciado em abril de 2021. Percebi em um ano de interação o quanto o debate qualificado que eles trouxeram para dentro da universidade acerca do processo criativo deles merecia ser ampliado para além dos discentes de graduação.

Resolvemos realizar encontros pelo zoom abertos ao público, possibilitando que pessoas interessadas no tema criação artística pudessem acompanhar e participar da pesquisa de processos poéticos e de linguagem desenvolvidos pela Macarenando.

Então, em 2021 a parceria artístico-acadêmica da Macarenando e UFRJ se estendeu através do projeto de pesquisa que coordeno na UFRJ - Dança, etnografias, autoetnografias e outras narrativas – com as co-coordenadoras: as mestrandas Thaisa Martins e Ana Carolina Navarro e os acadêmicos de dança da UFRJ, parceiros no projeto: Luciana Quintal, Ronábio Lima e Isabela Barbosa. Decidimos criar o evento Conversas Macarenando – Edição Dance a Letra 1, no qual a cada edição um espetáculo é objeto de debate. Na primeira oportunidade, foram realizados 03 encontros abertos ao público nos dias 19, 20 e 21/03/21 das 19h às 22h pelo zoom, em que foi apresentado e debatido o espetáculo Dance a Letra Grupão Pocket Live Gestos Caetano. A estrutura do evento ocorreu da seguinte forma: exibição de 1/3 do vídeo do espetáculo a cada dia; em seguida eu provoqueei a equipe com questões para revelar elementos referentes a linguagem e aos procedimentos de criação da obra; por fim, o público participou com comentários e perguntas sobre o que viu e ouviu. Conversas Macarenando é uma prática do grupo criada em 2019 com encontros presenciais e em formato de Lives. Em 12/06/21 realizamos a Masterclass: Como esse Video Dança?, mais recente evento conjunto e faz parte do Dance a Diversidade, projeto da Macarenando contemplado no edital Criação e Formação – Diversidade das Culturas, com recursos da Lei Aldir Blanc. Estamos organizando o Conversas Macarenando – Edição Dance a Letra 2.

Até o momento doze encontros síncronos foram realizados de modo *online*, oito encontros internos e quatro eventos abertos ao público. Esses bate papos via zoom ou googlemeet entre a Macarenando e o projeto versam sobre a pesquisa em dança na web. A intenção do artigo é descrever o procedimento metodológico etnografia digital utilizado para investigar o processo criativo da Macarenando. Colecionamos palavras e informações. Num mundo cheio de informações, podemos ser bem informados e não produzir conhecimento algum. Como se produz conhecimento em dança a partir de informações sobre a Macarenando?

2. Quem é a Macarenando Dance Concept?

A Macarenando foi criada em dezembro de 2013 em Porto Alegre/RS, sob direção de Diego Mac e direção artística de Gui Malgarizi. Quinze artistas da dança fazem parte dessa “iniciativa cultural que investe na mistura da dança, do humor e da cultura pop para criação de conteúdos e projetos”. Os integrantes são Aline Karpinski – bailarina; Arthur Bonfanti – Diretor de produção e bailarino; Daniela Aquino – bailarina; Dani Boff – bailarina; Dani Dutra – bailarina; Denis Gosch – bailarino; Eduardo Richa – produtor e bailarino SP; Giulia Baptista Vieira – bailarina, assistente de direção e gerente de comunicação; Juliana Rutkowski – bailarina e produtora; Nilton Gaffree Jr. – bailarino; Chiarah Cohén – bailarina; Frederico Corteze – bailarino e Sandra Santos – direção de produção e iluminadora. Eles se autodefinem um empreendimento de dança e não propriamente um grupo. Um traço da Macarenando é o trabalho coletivo e o estilo de colaboração horizontal entre os participantes. Cada integrante embora tenha a sua expertise, conhece e experimenta todas as demais funções.

Acompanho as criações artísticas da Macarenando há muitos anos desde quando ainda residia em Porto Alegre. Em 2000 participei da primeira versão do espetáculo Das Tripas Sentimento. Uma das diretoras era June Machado, mãe de Diego Mac e ele foi meu colega de cena. Sandra Santos era produtora do espetáculo. Entre 2004 e 2008 fui professora do curso tecnológico de dança da ULBRA/Canoas/RS. Diego Mac, Dani Boff e Juliana Rutkowski foram meus alunos. Aline Karpinski e também Juliana Rutkowski foram minhas alunas no Grupo Experimental de Dança de Porto Alegre. Denis Gosch foi meu colega quando fui bailarina da Companhia de Dança Muovere, dirigida por Jussara Miranda. A relação com a Macarenando passou por deslocamentos. Sou contemporânea deles na cena de dança portoalegrense com diversos atravessamentos na trajetória artística e acadêmica. Sou fã do trabalho deles. Eles capturaram minha atenção enquanto espectadora e modificaram um preconceito sobre dançar com músicas cantadas. Desse percurso surgiu o interesse de pesquisá-los.

Nas informações fornecidas em seu site¹ nota-se a intenção da dança ser um produto vendável nas prateleiras das lojas Americanas, frase dita pelo diretor

¹ Disponível em: <http://www.macarenando.com.br/site/> Acesso 28/08/20.

Diego Mac inúmeras vezes em nossos encontros. Segundo ele, a dança gera/cria mercado e circula nele. Abaixo uma autodefinição:

Somos artistas aparvalhados, articulados, atinados e aveludados, com balões vermelhos no céu azul. Bregas. Somos cabeludos e carnudos. E causadores. E colecionadores. Mas também somos cômicos, corajosos, corpulentos, críticos e debochados. Descabelados. Desconhecidos. E do babado. Somos dramáticos e entendidos. Éticos. Exagerados e famintos. Somos finos, elegantes e sinceros. Incansáveis... Incorporados, independentes, indignados, intensos, irônicos, lacradores e literais: macarenísticos. Megalomaníacos. Mas também somos patetas, piranhas, preparadas. Problematicadores, purpurinados, questionadores. Realizadores – recheadores de abobrinhas. Somos roliços e românticos; suados e subversivos (Disponível em: <http://www.macarenando.com.br/site/> Acesso 28/08/20).

De acordo com informações “macarenísticas” disponíveis no site, a Macarenando “Opera na simplicidade, no bom humor, na proposição da experiência sensível, na aproximação com o público, na popularização da Arte e na formação de plateia”. A Macarenando Dance Concept é 100% Dança, 80% Macarena, 95% Humor e 90% Cultura Pop. Para alcançar estes índices, o empreendimento de dança se dedica “ao agenciamento com diferentes setores e mercados, e no desejo de mudar o mundo, mobilizar pessoas e provocar transformações”. “Em âmbito digital a Macarenando investe na presença digital da marca por meio do Facebook, Instagram, Youtube e site institucional”. Considero a Macarenando uma marca e um estilo de vida. Segundo informações obtidas no site:

No início de 2019 tinham 25 mil seguidores, mais de 500 produções realizadas em diversas cidades e espaços culturais, mais de 200 reportagens em veículos de mídia e 30 marcas que se tornaram clientes ou parceiros” (Disponível em: <http://www.macarenando.com.br/site/> Acesso 28/08/20).

Na Figura 1 podemos ver a Logo (marca) criada por eles.



Figura 1: Logo da Macarenando

A Macarenando tem se destacado no setor cultural e do entretenimento a partir de abordagens na qual a dança é protagonista de linguagens criativas. Uma das características mais notáveis da Macarenando é o conhecimento deles sobre a língua portuguesa, as figuras de linguagem e os significados semânticos das palavras. A palavra tem um peso decisivo à concepção coreográfica. Eles apostam e insistem no procedimento coreográfico original intitulado Dance a Letra, assunto capaz de gerar muitas horas de entrevistas para desvendar do que se trata. Porque ao tornar Dance a Letra um dos focos de investigação fui percebendo que na Macarenando nenhuma noção é dada a primeira vista, nada está na superfície. Existem muitas camadas de sentido para desvendar, justamente por isso é que escolhi pesquisá-los. Dance a Letra exaure a relação da palavra/frase com a criação de gestos/danças. A Macarenando explora as capacidades de metáfora e de metonímia presentes nas letras musicais para criar os gestos. Rigor e precisão são dois critérios apontados.

Um atributo específico da Macarenando é a escolha por dançar de acordo com as letras das músicas, não conforme a música, mas com ênfase nas palavras. Num julgamento superficial pode parecer tradução das letras em gestual, semelhante ao que ocorre nas LIBRAS, na mímica ou na pantomima. Na investigação cautelosa praticada sobre a criação coreográfica deles nenhuma das alternativas anteriores estão corretas. O jogo da Macarenando está na escavação de gestos de dança relacionados ao sentido de cada palavra/frase contida na letra da música. Eles são colecionadores de gestos! Expressão presente no título do artigo, porque é algo dito por eles e faz parte da vasta coleção de termos gerados. Coleção e repertório são vocábulos utilizados e abarcam os gestos, as palavras, as pessoas (coleção de gente) e as músicas, essas sempre são de compositores/as/cantores/as de língua portuguesa e pertencentes a um contexto popular brasileiro. Em nossos encontros apareceram questões que movem a escolha de coreografar numa determinada música. Na voz de Diego Mac: “Qual o desafio de coreografar esta música?”; “Escolhi me desafiar com esta música!” Das narrativas coletadas com frequência são citadas as palavras desafio e provocação. Considero a Macarenando provocadores de danças. Pesquisar a Macarenando provoca novos olhares sobre fazer-pensar-falar-dança.

Falar também é dançar, afirma Diego Mac, enquanto revela que muitos dos ensaios são conversas. A escolha do nome Macarenando no gerúndio aponta para a noção de permanência, pois uma ação no gerúndio não termina e caracteriza algo que continua e está em andamento. Ação não finalizada no momento da fala. Também o nome Macarenando faz referência a música hit “Macarena, uma canção da dupla espanhola Los Del Río que completou 26 anos e ganhou uma versão brasileira em ritmo de lambada”². Macarena é uma canção na qual se dança. Um tipo de música que incita decorar os passos. Não é diferente da proposta implementada pela Macarenando. Uma dança que todo mundo poderia aprender e fazer junto. Diego Mac, diretor e coreógrafo afirma:

Quem conhece um pouco da breve história da Macarenando sabe o quanto nos empenhamos arduamente para celebrar a Cultura, Arte e a Dança por meio do nosso trabalho, com a vivacidade mais contundente que podemos ter, num esforço diário para responder a pergunta: O QUE SE FAZ COM O QUE JÁ SE TEM? Essa pergunta não é nada nova pra nós. Não à toa, a Macarena dá nome a essa iniciativa, que desde 2013 insiste em resgatar, valorizar e reprocessar o que está a nossa volta e também aquilo que nós mesmos criamos e largamos no mundo. Pensar no que já se tem, e apontar caminhos para valorização e o reaproveitamento das nossas conquistas é, sim, também, uma atitude ética, poética, política e sustentável frente aos possíveis desabamentos trágicos que podem aparecer na vida humana em sociedade. Com o olho vivo, com a piada da ponta da língua ao dedo do pé, com o braço firme para o golpe, e com a cabeça bem feita para os giros, aí estamos, mostrando um pouco do que temos e de como pretendemos seguir em frente (Disponível em: <http://www.macarenando.com.br/site/> Acesso 28/08/20).

Fazer algo com o que se tem! E seguir em frente! Se podemos atribuir à pandemia e ao isolamento social a proliferação de coletivos de dança e artistas que se utilizaram, e conseguiram de modo eficaz, se manter e dar ainda mais visibilidade ao seu trabalho, a Macarenando consta nesse grupo. Se bem que a escolha de pesquisar a Macarenando se deve ao fato dela já ser reconhecida antes da pandemia no modo presencial. Prestigiada por compor espetáculos de dança para palco italiano, em sua agenda de trabalho consta a criação de um repertório de danças para a tela, por intermédio de vídeos curtos. A Macarenando é uma marca consolidada na web, anterior ao modismo de postar vídeos de dança na Internet.

3. Inspiração na etnografia digital

Etnografia virtual (HINE, 2000) designa um campo de pesquisas

² Disponível em: [https://pt.wikipedia.org/wiki/Macarena_\(can%C3%A7%C3%A3o\)](https://pt.wikipedia.org/wiki/Macarena_(can%C3%A7%C3%A3o)) - Acesso: 20/04/21.

realizadas *online* por meio da imersão e engajamento do pesquisador no próprio meio (AMARAL, 2010). Segundo Hine (2000) a rede mundial de computadores Internet pode ser objeto de estudo se elaborada segundo dois modelos teóricos: Internet enquanto cultura ou artefato cultural. O modelo cultura foca no contexto cultural dos fenômenos que ocorrem nas comunidades e/ou mundos virtuais. Essa abordagem enfatiza as formações sociais e os tipos de organizações. Na opção artefato cultural, o tema central a pesquisar é a inserção da tecnologia na vida cotidiana, identificando se existem diferentes significados culturais em contextos diversos.

O estudo com a Macarenando é mediado pelo ambiente virtual e mescla os modelos cultura e artefato cultural, o que permite refletir sobre as implicações do meio digital mediando as interações numa pesquisa etnográfica. A investigação inspirada na etnografia digital com a Macarenando ocorre pelo contato *online* no meio virtual. O foco está em desembrulhar o procedimento coreográfico Dance a Letra. Proponho esquadrinhar as seguintes questões: Quais são as representações de dança, corpo e vídeo? Como se constrói o fazer-pensar-falar-dança da Macarenando? Como ela ocupa as plataformas digitais? Quais são os conteúdos de dança colocados em circulação na Internet? A Macarenando é uma organização considerada presença marcante no ambiente virtual e também reconhecida fora dele. Analiso os significados das práticas de dança nos contextos no qual o grupo atua, tanto a dança pensada para a tela ou transduzida para ela, quanto os espetáculos criados para palco italiano. Transduzir é um verbo utilizado pela Macarenando e se refere ao ato de transpor para a linguagem do vídeo o que antes era linguagem da dança, e vice-versa.

A etnografia virtual (HINE, 2000) ou etnografia digital se detém no estudo de práticas sociais na internet e os correlatos significados para os participantes (MERCADO, 2012). Busco identificar as formas de sociabilidade da Macarenando geradas em torno do tema dança para tela na web. Via etnografia virtual me aproximo das práticas coletivas experienciadas por eles, essas emergem da comunicação verbal mediada pelo computador. Nossos encontros virtuais ocorrem por meio de salas de reuniões: zoom e googlemeet, atualmente numa frequência quinzenal. O ambiente virtual propicia uma noção semelhante a de campo no sentido antropológico, designando o lugar/local onde ocorre a pesquisa.

As noções de lugar e espaço são tensionadas na pesquisa com a

993

Macarenando. Seguindo Certeau (1998) um lugar não somente é constituído por uma presença física, mas também pelas presenças simbólicas que o atravessam. Espaço (CERTEAU, 1998) abarca os relatos e as narrativas. Espaço é o lugar habitado onde são praticadas as interações. Os modos de fazer-pensar-falar-dança da Macarenando são práticas sociais comentadas nos bate papos no espaço virtual, nosso local de debate. A partir de observações, daquilo que anoto no diário de campo durante os bate-papos *online*, e de provocações e perguntas que faço sistematicamente à Macarenando, estou criando um inventário das palavras e de termos utilizados em busca de seus significados. Entender o modo Macarenando de fazer-pensar-falar-dança é relevante, pois para eles a prática e a reflexão aprofundada sobre ela são indissociáveis. Um dos motivos que impulsionou investigar a Macarenando é justamente esse, nos primeiros encontros síncronos percebi a precisão do discurso deles sobre o que fazem. Enquanto docente das graduações de Dança da UFRJ, nem sempre tenho encontrado um debate tão preciso e sofisticado em relação a forma de expressar verbalmente o pensar-fazer sobre a dança.

Utilizo as técnicas de pesquisa etnográfica: observação participante, diário de campo e entrevistas semiestruturadas realizadas em grupo. Por intermédio de encontros virtuais me aproximo de conhecimentos específicos dos participantes da Macarenando. A pesquisa se encontra na fase da coleção de narrativas e palavras/termos. Uma das peculiaridades da pesquisa etnográfica é que o pesquisador pode ficar impregnado pelo estilo de vida do grupo investigado e pelo modo de expressá-lo. O vínculo estabelecido entre pesquisadora e pesquisados implicou numa contaminação pelas falas Macarenando. Escrevo utilizando alguns termos Macarenísticos para aproximar os leitores ao modo de pensar deles, embora haja um esforço em manter uma contínua vigilância no papel de pesquisadora. O procedimento adotado busca estranhar o que soa familiar, devido ao conhecimento prévio sobre o grupo, ao mesmo tempo tornar familiar as concepções autorais da Macarenando. Os achados da pesquisa surgem nesse espaço entre o que parece conhecido e aquilo que é a novidade.

Pontos a destacar sobre a dinâmica das conversas na pesquisa. Os temas sobre o qual tratamos a cada bate papo são combinados conjuntamente. Não é necessária a presença de todos os integrantes da Macarenando. Agendamos previamente a data e a hora dos encontros síncronos de forma assíncrona via

whatsapp. Nos dividimos em pequenos grupos para poder dar oportunidade de cada um ter espaço igual de fala. O contato é feito sempre com Diego Mac. Há dois motivos para isso, por um lado tenho uma amizade estabelecida há tempos com Diego, por outro lado atribuo ao caráter de liderança que observo no diretor. Desde os primeiros contatos sinto que não é a pesquisadora quem está no comando. A palavra comando não expressa de modo preciso o espaço de escuta criado nos contatos com a Macarenando.

Esse dado sobre a dinâmica da interação no desenrolar da pesquisa, detalhando a forma como se estabelecem os contatos, evidencia uma troca não imposta pela pesquisadora. A escuta ao combinar as ações foi estabelecida porque firmamos uma parceria. Essa parceria artístico-acadêmica visa a realização da pesquisa etnográfica ao vivo de modo *online*. Nossa escolha de mostrar a pesquisa de campo sendo feita ao vivo é original em termos etnográficos. Abrir ao público interessado a possibilidade de acompanhar como é feita a pesquisa faz parte das ações desenvolvidas no projeto Dança, etnografias, autoetnografias e outras narrativas, sob minha coordenação na UFRJ. Fazer pesquisa em dança com abordagens antropológicas é o objetivo do projeto. A etnografia, seja digital ou presencial, implica em modos de pesquisar que são traçados no percurso do próprio fazer. Escolhemos juntos formas criativas de explicitar o fazer-pensar-falar-dança deles. Por que convocar o público para fazer parte? Porque nos interessam as perguntas e comentários levantados pela audiência. As impressões escritas no chat fazem parte da investigação e são dados de pesquisa. Nossos encontros virtuais são gravados se houver o consentimento de todos os participantes. A Figura 2 é uma captura de tela de um de nossos encontros abertos ao público.



Figura 2: Captura de tela Masterclass em 12/06/21. Fonte: Macarenando

4. O fazer-pensar-falar-dança da Macarenando

A noção de *frame* significa enquadramento ou moldura. Na visão de Bateson (2004) designa um conjunto de instruções sobre como um evento pode ser significado. Nesse tópico, inspirada em Bateson, frases emblemáticas sobre o fazer-pensar-falar-dança da Macarenando são apresentadas em *frames*. Cada expressão marcante foi posicionada dentro de uma moldura. Escrever sobre a Macarenando provocou a criatividade na apresentação dos dados obtidos. Enquanto pesquisadora me senti desafiada a inventar um modo original de trazer ao texto os achados da pesquisa. A escolha das frases seguiu como critério a recorrência delas. A junção fazer-pensar-falar-dança é uma categoria de análise. Não consigo imaginar outro vocábulo para descrever o processo artístico da Macarenando. Dispor em *frame*/quadro/mosaico se assemelha a maneira na qual aparecemos na tela do zoom. Reporta também a sensação de estar montando um quebra-cabeças.

Enquadrar coisas ditas para tornar visíveis assuntos ocultos nas palavras! O enquadre é algo que ancora e dá suporte a situação (GOFFMAN, 1995). Identifico um jogo entre contexto e texto, entre assuntos e palavras, entre figura e fundo. Os contextos são quadros de referência a dar sentido as ideias, no texto eles podem ser mencionados e/ou justapostos para causar efeitos peculiares na escrita etnográfica (STRATHERN, 2014). Etnografia designa, tanto a pesquisa de campo extensiva

junto a um grupo, quanto a escrita – descrição densa - resultante desta experiência corpo a corpo. Um texto etnográfico é resultado da conduta metodológica de etnografar. A proposta da etnografia é criar estratégias de interação no sentido de mergulhar no contexto social do “outro”. A época pandêmica atual estabeleceu o afastamento radical dos corpos. O acesso à Macarenando é mediado pela tela do computador. A tática viável é experimentar a etnografia no ambiente virtual. Essa alternativa traz implicações à pesquisa. “O que se faz com o que se tem!” Essa frase da Macarenando se tornou um mantra.

A pesquisa está na etapa inicial: 1. Coleção de palavras, expressões e narrativas; e 2. Classificação por assunto/tema. Compartilho a seguir o *Frame/Quadro/Mosaico* (Quadro 1) dos termos Macarenando que podem dar pistas sobre o modo pensar-fazer-falar-dança deles. As expressões foram distribuídas em três colunas, em cada uma são agrupados dados do mesmo tipo. Nas primeiras linhas constam na parte superior em negrito os títulos: 1, “Como o vídeo dança?”; 2. “Dance a Letra”; 3. “Conversar é dança”.

Quadro 1: *Frame/Quadro/Mosaico*

Como o vídeo dança?	Dance a Letra	Conversa é dança
No vídeo não é corpo, é <i>pixel</i>	A dança é protagonista	Enigmas nas letras
Imagem no vídeo “do mamilo pra cima”	Coleção de gestos	Relação semântica e linguística
A coreografia é materialidade	Mudar a cena é como folhar uma revista	Foco nas narrativas do espetáculo
Estado de presença	A dança é vista na luz	Múltiplos sentidos na pesquisa gestual
Transduzir	Corpos massa de modelar	Palavra-chave
Criação de dança para a tela	Provocação e desafio na criação	Protótipos mentais
O que pode o vídeo? O que pode a dança?	O que é gesto? O que é ação?	Contam histórias?
Relação bailarino(a) com a câmera	“Trazer ao mundo algo que não era dança”	Debate de ideias
“O que se faz com o que se tem”	Coleção de gente	Lançar a flecha

Quadro 1: *Frame/Quadro/Mosaico*: Narrativas Macarenando

Onde surgiu a ideia de coleção de gestos? A noção de coleção de movimentos é de Diego Mac e foi tema de seu mestrado no Departamento de Artes Visuais (UFRGS/RS). Sua dissertação foi defendida em 2011 sob o título *O Colecionador de Movimentos: ensaios videográficos de imagem e(m) movimento*. A

partir dessa pesquisa acadêmica, Diego Mac em sua pesquisa em criação artística na Macarenando a partir de 2013 foi implementando o termo coleção de gestos relacionado ao procedimento coreográfico Dance a letra.

5. Palavras finais

A abordagem etnográfica é um percurso de pesquisa delineado no trilhar. “Seguir em frente!” A investigação segue por meio dos eventos realizados na parceria artístico-acadêmica com a Macarenando. Um dos desdobramentos da pesquisa prevê a escrita de um artigo redigido a oito mãos. Essa escrita de processo vai contar comigo, Diego Mac, Gui Malgarizi e Luciana Quintal. Essa ideia nasceu conjuntamente ao percebermos o quanto ganharia força produzir um artigo no qual cada um pudesse (d)escrever suas impressões a partir de sua expertise.

A escolha da etnografia digital tornou possível encontros da Macarenando, integrantes residindo em Porto Alegre, com pesquisadores da UFRJ/RJ. A época pandêmica atual estabeleceu o afastamento radical dos corpos. A tática de praticar a etnografia no ambiente virtual visa “O que se faz com o que se tem!” Frase da Macarenando que passou a ser um mantra na pesquisa.

Luciane Moreau Cocco
UFRJ

E-mail: lu.cocco@gmail.com

Professora Adjunta do Departamento de Arte Corporal dos Cursos de Dança (UFRJ), doutora em Ciências Humanas/Sociologia (UFRJ), mestre em Antropologia Social (UFRGS), graduada em Ciências Sociais (UFRGS) e coordenadora do "Projeto de pesquisa em Metodologia: Dança, etnografias, autoetnografias e outras narrativas" (DAC/UFRJ), com bolsistas PIBIC e PIBIC.

Referências:

- AMARAL, Adriana. Etnografia e pesquisa em cibercultura: limites e insuficiências metodológicas. **Revista USP**, (86), (p. 122-135), 2010.
- BATESON, Gregory. A theory of play and fantasy. In: BIAL, Henry. **The performance studies reader**. London/New York: Routledge, (p. 121-131), 2004.
- CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano: artes do fazer**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1988.
- GOFFMAN, Erving. **A representação do eu na vida cotidiana**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1985.
- HINE, Christine. **Virtual Ethnography**. London: Sage, 2000.
- LEITÃO, D. K., & GOMES, L. G. Etnografia em ambientes digitais: perambulações,

acompanhamentos e imersões. **Antropolítica. Revista Contemporânea De Antropologia**, - 1(42), (p. 41 – 65), 2017.

MACHADO, Diego. **O Colecionador de Movimentos: ensaios videográficos de imagem e(m) movimento**. [134f] Dissertação (Mestrado em Artes Visuais). PPGAVI - Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais. Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). 2011.

MERCADO, Luis Paulo. Pesquisa Qualitativa Online Utilizando a Etnografia Virtual. **Revista Teias**, [S.l.], v. 13, n. 30, set./dez., (p. 169 – 183), 2012.

STRATHERN, Marilyn. **O efeito etnográfico e outros ensaios**. São Paulo: Cosac Naify, 2014.

A gestão em dança e os desafios em tempo de crise sanitária e isolamento social

Luciene Lina Munekata (UFBA)

Dança Como Área do Conhecimento: Perspectivas Epistemológicas, Metodológicas e Curriculares

Resumo: Este trabalho apresenta parte da trajetória percorrida no processo de estudos do Mestrado Profissional em Dança da UFBA (PRODAN) e algumas transformações em cada fase da pesquisa, enfatizando a nomeação, da pesquisadora em questão, para a coordenação do Curso de Educação Profissional Técnico de Nível Médio em Dança (CEPTNMD) da Escola de Dança da Fundação Cultural do Estado da Bahia (FUNCEB). Assim, consideramos importante apontar e direcionar o artigo aqui proposto, para uma apresentação de dados coletados durante o semestre emergencial remoto 2021.1 e que estão relacionados a temas como: currículo, gestão, educação em arte e seus atravessamentos em tempos de crise sanitária e isolamento social devido a Pandemia da COVID-19. Tais temas corroboram para nossa discussão, pois estão intrinsecamente implicados no processo de ensino-aprendizagem que inspira a pesquisadora no PRODAN.

Palavras-chave: EDUCAÇÃO. DANÇA. GESTÃO. FUNDAÇÃO CULTURAL. PANDEMIA COVID-19.

Abstract: This paper presents part of the trajectory of the study process of the Professional Master's Degree in Dance at UFBA - PRODAN and some transformations in each phase of the research, emphasizing the appointment, of the researcher in question, to the coordination of the Course of Professional Technical Education in Dance (CEPTNMD) of the School of Dance of the Cultural Foundation of the State of Bahia (FUNCEB). Thus, we consider important to point and direct the article proposed here, to a presentation of data collected during the remote emergency semester 2021.1 and that are related to themes such as: curriculum, management, art education and its crossings in times of health crisis and social isolation due to the COVID-19 Pandemic. Such themes corroborate to our discussion, as they are intrinsically implicated in the teaching-learning process that inspires the researcher in PRODAN.

Keywords: EDUCATION. DANCE. MANAGEMENT. CULTURAL FOUNDATION. COVID-19 PANDEMIC.

1. Trilhas da pesquisa em contexto pandêmico

Mulher, descendente de orientais, mãe, paulistana que vive em Salvador capital da Bahia/Brasil, artista da Dança que atuou e atua em diversos contextos dançantes, assumindo diferentes papéis: bailarina, professora, coreógrafa,

1000

produtora, gestora, diretora e pesquisadora, múltiplas funções que a Dança nutre e provoca, cuja certeza era de que o movimento traria a direção e o impulso para uma trajetória de vida repleta de emoções e desafios, que pudesse ir me completando durante a vida e regendo meu caminho de realizações, servindo a comunidade, contribuindo para uma sociedade mais humana, valorizando e potencializando a arte de dançar em/para inúmeros contextos e sujeitos que surgiriam em minha trajetividade.

A formação em Dança, para a minha geração, não permitia muitos questionamentos ou sugestões; estava pautada em escutar e executar; educados a não se posicionar e a obedecer; a fazer quantas repetições fossem solicitadas; uma vida intensa voltada para o que o outro pedia ou para agradar. Um tipo de opressão bastante naturalizado nesse meio.

"Nas escolas de Dança, há um esforço para que as pessoas dancem de forma linear, para que as pessoas dancem fazendo o mesmo movimento, de forma coreografada, ora, isso não é uma Dança, sabe isso é uma escravidão do corpo!". Nesta fala do líder quilombola Nêgo Bispo, durante o seminário¹ do grupo de pesquisa que faço parte, o Grupo de pesquisa Ágora: modos de ser em Dança (CNPq/UFBA), sob a liderança das professoras Doutoras Gilsamara Moura e Márcia Mignac, em novembro de 2020, eu senti que a recebi como um "golpe", me afetando e provocando instabilidades diante de minha experiência artística vivida, como se algumas conexões entre o experienciado e o relato de Nêgo Bispo despertassem questões em mim.

O sonho de infância de me tornar bailarina, desde quando eu me interessei pela dança, era para estar neste lugar, dançar junto, em coletivo, em grupo, todos iguais! Era parte desse sonho, viver contextos em que os sistemas tinham essa característica. Relembrar momentos em que me senti oprimida, escravizada e silenciada, ter de me encaixar num sistema padronizado e uniformizante, reconhecer como o autoritarismo era visto como fator positivo para obter aprovação.

Repete! De novo! Mais uma vez! Fica mais, mais! Bailarina não fala, não pensa, faz! Você precisa emagrecer uns 2kg! Nunca estava bom, internalizei e

¹ Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=JtFw9u9P3QM&t=3543s>>. Acesso em: 02 jun. 2021.

carreguei, durante toda minha carreira de bailarina, essas afirmações, com a certeza de estar em um processo de ascensão mas ao mesmo tempo dentro de mim, pulsava timidamente uma força que vibrava em busca de autonomia a partir das minhas inquietações sem saber como agir. Essas memórias foram se naturalizando, se acumularam durante anos e permitiram muitas oscilações e distanciamentos do que me identificava como pessoa, reverberando em minha vida social, amorosa, profissional, familiar. Não dedico essa afirmação a todo meu processo formativo, mas identifico momentos em que podem ser considerados abusivos e inadequados para uma formação que possibilite emancipação. No entanto é perceptível um saber intrínseco e inato constatados mediante a construção de conhecimentos obtidas nas superações vivenciadas, durante cada fase outro desafio se instala, se superando dando início a outro ciclo de desafios e superações que constituem os processos de ensino e aprendizagem.

O saber se faz através de uma superação constante. O saber superado já é uma ignorância. Todo saber humano tem em si o testemunho do novo saber que já anuncia. Todo saber traz consigo sua própria superação. Portanto, não há saber nem ignorância absoluta: há somente uma relativização do saber ou da ignorância. (FREIRE, 2011, p.15)

Em contato com a universidade, pude construir ações e estratégias pedagógicas para os estudantes que pertenciam às minhas propostas formativas em Dança, motivando a formação do sujeito que Dança, na perspectiva de provocar posicionamentos, discussões de questões relacionadas aos processos de construção de conhecimento técnico, criativo e artístico, de maneira indissociável. Ampliar as possibilidades de desenvolver modos de capacitar sujeitos mais críticos através da Dança, estabelece-se, assim, como uma forma também de atualizar as práticas que vivenciei em minha formação inicial, (re)posicionando-as na horizontalidade, na ecologia dos saberes, na escuta sensível e na partilha ensino-aprendizagem constantes.

Meu objeto de pesquisa inicial, do anteprojeto apresentado na entrada no Mestrado Profissional, trazia a proposta de realização de um evento de Dança como desdobramento do Encontro Baiano de Jazz, evento idealizado por mim que reuniu profissionais locais para compartilhar seus conhecimentos com outros artistas baianos, em 4 edições realizadas com excelência e grande repercussão no Estado da Bahia. Minha intenção era de realizar o Encontro Baiano de Dança e reunir diversas práticas da dança baiana em um evento que promoveria trocas e

1002

discussões, em encontros onde o protagonismo seria a dança baiana, aprofundando as políticas públicas e processos formativos em Dança. No entanto, a pandemia instalada em nosso mundo provocou uma revisão oportuna da pesquisa.

A pandemia da COVID-19² se instala no mundo, somos obrigados a parar, sem qualquer preparo, subitamente conhecemos de perto as incertezas do que está por vir, o pavor e o medo de morrer por um vírus desconhecido que se propaga cada vez mais e se faz presente na realidade de todos. O mundo em pandemia está transformando hábitos, revelando e aprofundando desigualdades sociais, acentuando a crise sanitária, instalando estados de calamidade pública, enlutando milhões de famílias, fechando serviços, impondo o isolamento social, toque de recolher e *lockdown*. Primeira onda, segunda, terceira onda? Incertezas no aqui-agora e no futuro e os desafios de sobrevivência, são realidades que presenciamos, resistindo e ressignificando aspectos que vêm afetando as vidas de todas as pessoas. Neste contexto, as Artes, de um modo geral, sobressaem-se como recursos para auxiliar a humanidade. Em mais de um ano de pandemia e simultânea ao Mestrado, transformações, reflexões e análises são permanentes no cotidiano, num contexto inimaginável que está sendo construído, adaptado e vivido. Direcionando o olhar para uma perspectiva interna, em mim, sobre aspectos sociais, emocionais e principalmente com relação com a dança. Que dança para que mundo?

Minha pesquisa, neste momento como artista da dança, se faz em mim, dentro de mim, no meu silêncio, um olhar interno para me conhecer, reconhecer, aceitar assumir e agir como EU; me limpar das contaminações externas, pesquisar e ressignificar os meus eus. Na minha dança, este processo de repensar, rever, ressignificar, refazer, reconstruir, reconhecer não basta somente repetir, reforçar ou recuar; eu busco outras perguntas, pois as antigas já não me servem. (MUNEKATA, 2021)³

Historicizando um pouco, passei um momento interessada em desenvolver ações pedagógicas a partir da imagética motora, por me identificar com propostas que provoquem os estudantes a saírem dos processos convencionais de ensino-aprendizagem da dança. Assim, dei início a experimentos remotos com amigos que dançam e se disponibilizaram a colaborar. Em um deles, pude refletir que, em minha prática docente, foquei em estudantes que tinham dificuldades em

² Em 11 de março de 2020 a Organização Mundial da Saúde (OMS) declara pandemia para a disseminação mundial do COVID-19 causada pelo Coronavírus.

³ Fala da autora durante o Congresso Virtual da UFBA 2021. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=KOs3aJLV5yc&t=811s>>. Acesso em: 02 jun. 2021.

"assimilar os conteúdos" das aulas e não naqueles que executavam com virtuosismo e apropriação, salientando a importância do cuidado com cada estudante em sala, afinal, uma frase mal colocada pode causar traumas e, por consequência, bloqueios em processos educacionais por muito tempo e se não houver uma atenção para tais singularidades, o processo fica comprometido e fragilizado.

A partir destas reflexões, percebo a importância de me posicionar, dar contribuições e ênfase para temas relevantes à minha prática artística, enfrentando minhas inseguranças, desafiando desejos de participar mais efetivamente das ações e iluminando o protagonismo da dança baiana com reverência.

[...] embora diferentes entre si, quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado. É neste sentido que ensinar não é transferir conhecimento, conteúdos, nem formar é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado. (FREIRE, 2004, p. 25)

Em meio a um cenário pandêmico e de crises sucessivas, recebi o convite para assumir a coordenação do curso de Educação Profissional Técnica de Nível Médio em Dança da Funceb (Fundação Cultural do Estado da Bahia), instituição que estava como professora de Dança Moderna desde janeiro de 2020. Em uma reunião virtual com a direção, coordenação e professores foi anunciado o desligamento do coordenador e que a vaga estava passando por processos seletivos diretamente com a direção da escola. Após o término da reunião, imediatamente, por um impulso me direcionei à vice-direção e à direção com o interesse e a disponibilidade para tal função. Duas semanas depois, recebo o convite para estar na coordenação e com muita satisfação, encontro-me nesta função desde março de 2021. A partir deste momento, construiu-se o processo de adaptação e atuação direta na realização do semestre de 2021.1 remoto, com uma grade de aulas práticas e teóricas com o foco na conclusão do curso dos prováveis concluintes. Muitos desafios foram e são enfrentados diariamente, mas a cada passo realizado me encho de orgulho em conquistar este outro espaço através do meu posicionamento claro e objetivo, com muito respeito a minha trajetória e com grande desejo de contribuir cada vez mais para fortalecer o movimento da dança na Bahia e no mundo.

2. A construção da gestão como coordenadora do curso de educação profissional técnica de nível médio em dança da FUNCEB

A Escola de Dança da FUNCEB, instituição vinculada à Secretaria da Cultura do Estado da Bahia, fundada em 1984 por iniciativa de Lia Robatto, diretora do Departamento de Artes Cênicas da FUNCEB da época, tem como objetivo, potencializar a formação profissional em Dança, principalmente para o público jovem de baixa renda, atuando também no contexto sócio-cultural de Salvador e demais municípios baianos, acolhendo os sujeitos, viabilizando o acesso à formação e incluindo-os no mercado de trabalho cultural com dança. A Escola de Dança da FUNCEB é a primeira escola pública do Norte-Nordeste, pioneira na criação de cursos básicos de curta duração de segundo grau em dança. Sob a direção de Ângela Dantas, iniciou suas atividades com cursos preparatórios para grupos sociais invisibilizados e, em 1988, implantou habilitações para Bailarino Profissional e Técnico em Dança.

Com 37 anos de existência, a Escola de Dança, integrada ao CFA (Centro de Formação em Artes), da FUNCEB - Secretaria de Cultura do Estado da Bahia, atualmente desenvolve ações formativas e contínuas divididas em: Curso Preparatório (crianças e jovens de 5 a 17 anos), Curso de Educação Profissional Técnico de Nível Médio em Dança (jovens e adultos com experiência prévia), Oficinas de Qualificação Profissional (formação continuada com estudos voltados aos corpos de dançarinos contemporâneos), Cursos Livres (iniciação e qualificação em dança) e Núcleos de Extensão (amplia a perspectiva de formação em Dança descentralizando as ações da Escola de Dança).

O Curso de Educação Profissional consiste em uma carga horária de 1.920 horas, dividido em 5 semestres, com componentes curriculares direcionados aos estudos práticos e teóricos para a formação técnica dos estudantes em dança, descritos nos quadros abaixo de acordo com os semestres e carga horária:

1º SEMESTRE	CARGA HORÁRIA
Cinesiologia Aplicada à Dança I	30
Dança e Interfaces Tecnológicas I – Música	30
Estudos sobre Balé Clássico I	60
Estudos sobre Dança Afro I	60
Estudos sobre Dança Contemporânea I	60
Estudos sobre Dança Moderna I	60

Estudos sobre Danças Populares I	60
Ética Profissional	30
Laboratório de Habilidades Criativas I – Elementos da Dança	30
Oficina de Leitura e Escrita	30

Tabela 1: componentes curriculares referentes ao primeiro semestre do curso.

2º SEMESTRE	CARGA HORÁRIA
Cinesiologia Aplicada à Dança II	30
Estágio I – Observação	30
Estudos sobre Balé Clássico II	60
Estudos sobre Dança Afro II	60
Estudos sobre Dança Contemporânea II	60
Estudos sobre Dança Moderna II	60
Estudos sobre Danças Populares II	60
História da Dança I	30
Laboratório de Habilidades Criativas II - Improvisação	30

Tabela 2: componentes curriculares referentes ao segundo semestre do curso.

3º SEMESTRE	CARGA HORÁRIA
Dança e Interfaces Tecnológicas I - Fotografia	30
Elaboração de Projetos I – Sociocultural	30
Estágio II – Prática Artística em Grupo	30
Estudos sobre Balé Clássico III	60
Estudos sobre Capoeira I	30
Estudos sobre Dança Moderna III	60
Estudos sobre Danças Populares III	60
História da Dança II	30
Laboratório de Habilidades Criativas III – Composição Coreográfica	30
Políticas Pública e Gestão Cultural	30

Tabela 3: componentes curriculares referentes ao terceiro semestre do curso.

4º SEMESTRE	CARGA HORÁRIA
Apreciação Estética e Análise Crítica em Dança	30

Dança e Interfaces Tecnológicas II – Vídeo	30
Estágio III – Multiplicador	30
Estudos sobre Balé Clássico IV	60
Estudos sobre Capoeira II	30
Estudos sobre Dança Afro IV	60
Estudos sobre Dança Contemporânea IV	60
Laboratório de Habilidades Criativas IV - Prática Solística	60

Tabela 4: componentes curriculares referentes ao quarto semestre do curso.

5º SEMESTRE	CARGA HORÁRIA
Dança e Interfaces Artísticas II – Elementos Cênicos	30
Elaboração de Projetos II – Artísticos	30
Estágio IV – Montagem Coreográfica	30

Tabela 5: componentes curriculares referentes ao quinto semestre do curso.

Durante o decorrer do curso são solicitadas a comprovação de 150 horas complementares de atividades práticas e/ou teóricas relacionadas aos estágios de cada semestre, divididas de acordo com a tabela abaixo:

HORAS COMPLEMENTARES	CARGA HORÁRIA
2º SEMESTRE	30
3º SEMESTRE	30
4º SEMESTRE	30
5º SEMESTRE	60

Tabela 6: indicação do semestre e carga horária relacionada às horas complementares.

Assumir uma coordenação diante deste contexto pandêmico e com o desafio de desenvolver um semestre letivo emergencial remoto, voltado aos estudantes do 5º semestre e dessestrematizados, com o objetivo de possibilitar a conclusão do curso técnico destes sujeitos, além de planejar e realizar um segundo semestre regular e remoto, está sendo experiência bastante desafiadora, lidando com outra forma de construir conhecimento em Dança, construindo junto, aproximando os interlocutores para que, coletivamente, fossem reunindo esforços em prol da continuidade dos trabalhos formativos. Enfatizando a impossibilidade da presencialidade, se uma transição de gestão se mostrasse inadequada, seria difícil

prosseguir. Foi então necessário estruturar os procedimentos para se construir um semestre letivo remoto com as mínimas condições para se promover a continuidade dos processos formativos do curso neste formato virtual.

As demandas surgem no dia a dia, agregado ao calendário escolar semestral que obtém ações e prazos sistematizados para a presencialidade, sem referências anteriores para os encaminhamentos das questões atualizadas ao contexto pandêmico na vivência em tempo real neste momento atípico para a escola, docentes, discentes, direção e para mim, como coordenadora do curso em pandemia, utilizou-se a metodologia da pesquisa-ação, direcionando os estudos para a utilização dos princípios baseados na construção coletiva e colaborativa para as possibilidades de condução.

Um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo e/ou participativo. (THIOLLENT, 1986, p. 20)

Para isso, foram planejadas e realizadas as seguintes ações em conjunto com a vice-direção da escola, função ocupada por Júnior Oliveira, com o diretor do Centro de Formação em Artes, Jacson do Espírito Santo e com a equipe de professores do Curso Profissional:

- Encontros virtuais com representantes de turma;
- Diálogo com professores para ajustes de cronograma de aulas;
- Desenvolver formulário de matrícula, como forma de diagnosticar o quantitativo referente a aqueles que têm condições de frequentar as aulas remotamente;
- Foram ofertadas as Disciplinas referentes ao 5º semestre e 4 disciplinas práticas para os estudantes dessemestralizados que estavam com pendências;
- Os estudantes do 1º e 3º semestre podem cursar as disciplinas práticas de forma optativa sendo que a carga horária cursada será direcionada à estágios posteriores;
- Acompanhamento de todas as aulas virtuais para disponibilizar um suporte aos docentes e discentes;
- As orientações e acordos para os procedimentos nas aulas foram construídas coletivamente entre professores e estudantes durante as aulas;

- Orientações, solicitações e todos os atendimentos aos estudantes relacionados a secretaria foram realizados virtualmente;
- Aulas com professores convidados de outros estados;
- Mostra artística com os trabalhos dos prováveis concluintes.

LUIZA MEIRELLES
(BALÉ DO TEATRO CASTRO ALVES)

29/04 . 11H
GOOGLE MEET

CURSO DE
EDUCAÇÃO
PROFISSIONAL
TÉCNICO DE NÍVEL
MÉDIO EM DANÇA
(ESCOLA DE
DANÇA DA
FUNCEB)

BALÉ CLÁSSICO E TRAJETÓRIAS INSURGENTES

BATE PAPO
COM GUEGO
ANUNCIACÃO E
TURMA DE
ESTUDOS DO BALÉ
CLÁSSICO.

(SÃO PAULO
COMPANHIA
DE DANÇA)
OTÁVIO PORTELA

Figura 1: Card de divulgação interna para ação com artistas convidados.

ANATOMIA CORPORALIZADA DA COLUNA VERTEBRAL
PROFESSORA CONVIDADA

Claudia Auharek é artista da dança, fisioterapeuta, mestranda em Dança (PRODAN, UFBA) e educadora do movimento Somático pelo Body-Mind Centering. Tem interesse nos campos de estudos anatômicos e cinesiológicos com ênfase em processos de Embodiment. Em parceria com Bel Souza, escreveu o livro Cinesiologia II, material didático voltado para o público da dança do curso de Licenciatura em Dança EAD da UFBA. Em 2018 e 2019 ministrou aulas regulares de anatomia corporalizada, em cursos de extensão na Escola de Dança da UFBA, no LabSomática coordenado pela professora Clara Trigo. Atualmente ministra aulas de movimento e anatomia através do seu projeto/plataforma pistas para o corpo (@pistasparaocorpo).

DIA 09.04
8HS AS 10HS
PLATAFORMA MEET: SOLICITE PELO WHATSAPP O LINK DE ACESSO: (71) 99373-1412
SOMENTE PARA ESTUDANTES E PROFESSORES DO CURSO PROFISSIONAL DA ESCOLA DE DANÇA DA FUNCEB
MATERIAL PARA A AULA: CABO DE VASSOURA E CADEIRA

Figura 2: Card de divulgação interna para ação com professora convidada.

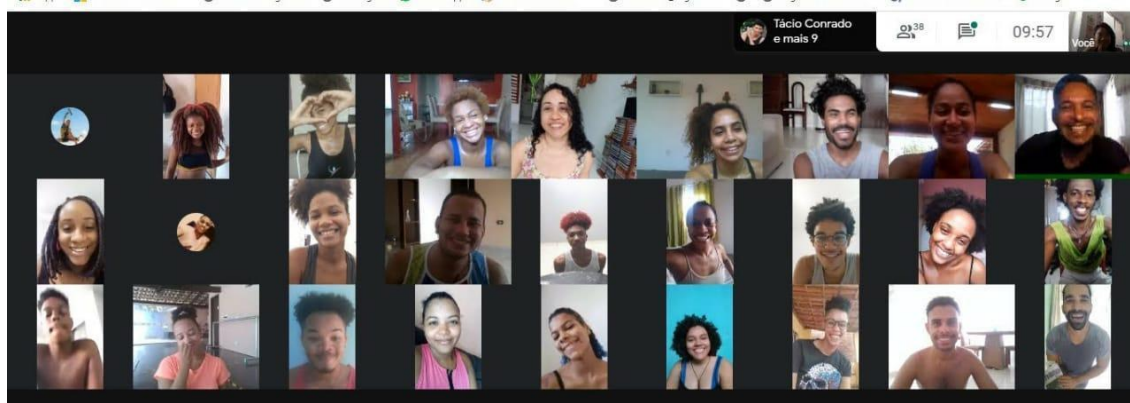


Figura 3: Registro da aula virtual com professor convidado – Aula de Dança Popular.



Figura 4: Card de divulgação da Mostra Coreográfica 2021.1.

A partir destas ações, apresento alguns dados levantados até o momento:

- 148 estudantes matriculados em 2020.1;
- 121 estudantes entre 1º semestre, 3º semestre, 5º semestre e dessemestralizados preencheram o formulário de renovação de matrícula para 2021.1;
- 78 afirmaram que sim teriam condições e interesse em cursar as aulas no formato virtual;
- 32 afirmaram que não teriam condições e interesse em cursar as aulas no formato virtual;
- 11 afirmaram que talvez pudessem frequentar as aulas virtuais;

- Nos dois primeiros meses, em média, tivemos 25 estudantes em cada aula;
- Nos meses seguintes, houve desistências nas disciplinas ofertadas como optativa para os estudantes do 1º e 3º semestre e o quantitativo de estudantes nas aulas foi reduzido pela metade;
- 3 estudantes do 5º semestre trancaram a matrícula;
- Dos 22 estudantes do 5º semestre e dessemestralizados, 15 são prováveis concluintes.

Com o semestre finalizando e planejando o próximo, sigo com o desafio de trabalhar tantas incertezas e medos; o vírus se faz presente, contaminou o mundo, paralisou nossas vidas com o número de óbitos que a cada dia aumenta, sem perspectivas de quando e como iremos sentir segurança para a retomada da rotina das atividades da vida. O negacionismo da doença pelo Governo Federal, que rege nosso país, revela o despreparo, a falta de atuação prioritária com o direito à saúde de todo povo brasileiro, indo contra as autoridades dos órgãos mundiais de saúde, contra a ciência e contra a vida.

A partir dos argumentos acima pude perceber o quanto que todas estas questões estão presentes e contaminadas em ações possíveis a serem realizadas na continuidade dos processos formativos das gerações de jovens que desejam seguir na carreira artística da Dança do Curso de Educação Profissional em meio pandêmico.

Estes entendimentos me movem, afetam e por conseguinte me conduzem a estabelecer e pensar novas provocações, indagações estratégias para possíveis pistas e encaminhamentos tais como: Como atuar com Dança diante dessa realidade? Quais danças irão representar ou ritualizar os corpos contaminados, mortos, mascarados, sem ar? Questionamentos que se constroem todos os dias de confinamento, promovendo possíveis reflexões e análises sobre minha contribuição em pesquisa, em dança, em gestão.

Refletir sobre os possíveis desdobramentos e sobre os possíveis ressignificados, compreende em respeitar a história e as memórias pregressas, aos que vieram antes e aos que ainda virão. É urgente redirecionar perspectivas, ter uma visão em paralelo e uma escuta sensível e atenta para que os horizontes se ampliem, para que os estudantes egressos se motivem, para que os professores se retroalimentem de tais processos, mesmo diante da situação em que vivemos no

Brasil. Pensar, discutir e encaminhar, crítica e politicamente, outros modos de ser/fazer/estar em Dança, certamente fortalecerão o exercício sócio-artístico-educativo cidadão e responsável com discentes, docentes, funcionários, coordenação, direção, colaboradores e comunidade artística.

Este estudo se configura como parte de processo em desenvolvimento e pode contribuir como material de investigação para futuros estudos em andamento, pois a pandemia da COVID-19 nos obrigou a ressignificar os padrões dos processos formativos e identificar outras possibilidades de acesso ao conteúdo que se revelam aos futuros bailarinos que atravessam este momento transformador, marcando uma geração com sequelas irreparáveis do contexto pandêmico.

Luciene Lina Munekata
UFBA

E-mail: llmunekata@gmail.com

Graduada em Licenciatura e Bacharelado em Dança pela UFBA, Mestranda Profissional em Dança (PRODAN-UFBA), ex-bailarina Ballet do Teatro Castro Alves, professora do Colégio Marista Patamares, coordenadora do Curso de Educação Profissional Técnico de Nível Médio em Dança da Escola de Dança da FUNCEB – BA, Produtora de Eventos formativos em Dança.

Orientadora: Gilsamara Moura
UFBA

E-mail: gilsamaramoura@gmail.com

Artista da dança, curadora e consultora de projetos culturais. Pós-doutora em Dança e Política pela Université Côte D'Azur (Nice-França). Doutora em Comunicação e Semiótica pela PUC-SP, com pesquisa sobre Políticas Públicas em Dança. Professora Permanente dos Programas de Pós-Graduação em Dança (PPGDança), Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas (PPGAC) e do PRODAN, na UFBA.

Referências

- FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. 34 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.
- _____. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2004.
- THIOLLENT, Michel, 1947. **Metodologia da Pesquisa-Ação**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1986. (Coleção temas básicos da pesquisa-ação).
- YOUTUBE.COM. **II SEMINÁRIO ÁGORA** - "Pistas para dançar o inimaginável". Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=JtFw9u9P3QM&t=3543s>>. Acesso em: 02 jun. 2021. Dia 19/11/2020 – quinta-feira – manhã – duração: 3H03m55s.
- _____. **Congresso Virtual UFBA 2021** - Precariedades e vulnerabilidades na/da dança. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=KOs3aJLV5yc&t=811s>>. Acesso em: 02 jun. 2021. Veiculado em 24/02/21 - Sala H - 10:30-12:00.

Sequências didáticas: aplicação na avaliação do ensino-aprendizagem de dança na escola

Luiz Philippe de Castro (Prof-Artes/UFPB)

Arthur Marques de Almeida Neto (Prof-Artes/UFPB)

Dança como área de conhecimento: perspectivas epistemológicas, metodológicas e curriculares

Resumo: Metodologias de ensino da dança e processos de avaliação em dança é o tema do presente trabalho. Trata-se da apresentação do projeto de pesquisa intitulado “Avaliação do ensino-aprendizagem de dança na escola, a partir da análise das sequências didáticas aplicadas”. Iniciou-se em março do ano corrente, no Programa de Mestrado Profissional em Artes em Rede Nacional – PROF-ARTES – da UFPB, sob orientação do Prof. Dr. Arthur Marques, também co-autor deste trabalho. Visa avaliar o processo de significação das experiências dos alunos e os movimentos dele decorrentes na criação de danças autorais, a partir das aulas ministradas para as turmas do 9º ano do Ensino Fundamental da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Ademar Veloso da Silveira. Para isto, pretende-se desenvolver teórica, metodologicamente, sequências didáticas para as aulas que serão ministradas nas turmas do 9º ano do Ensino Fundamental, com foco no processo de significação e criação em Dança; Identificar as habilidades e competências desenvolvidas pelos alunos por meio do aprendizado do conteúdo abordado; apontar os desafios e possibilidades das sequências didáticas aplicadas nas aulas de dança, considerando os resultados individuais e geral das turmas; reconhecer as dificuldades enfrentadas e apresentar sugestões para aprofundamento e/ou continuidade da pesquisa. O estudo de caso é a estratégia de investigação a ser utilizada, de caráter holístico, caso único, explanatório, por meio da procura da relação causa e efeito. Configura-se como qualitativa e pauta-se na lógica da relação dos atributos do processo de ensino-aprendizagem para construção do conhecimento sobre o fenômeno, tendo a investigação caráter empírico, baseada na exploração e desenvolvimento de modos para aplicação de uma proposta metodológica de ensino da dança. Nesse sentido, propõe-se as etapas metodológicas: (1) Revisão de literatura, reunindo conhecimento sobre o estado-da-arte do ensino da Dança como linguagem; (2) Definição do problema da pesquisa, suas proposições e respectivas questões orientadoras; (3) Coleta de dados, com ênfase nos relatórios das aulas ministradas; (4) Análise dos dados coletados; (5) Interpretação dos resultados obtidos, identificando dificuldades e os meios de contorná-las; (6) Identificação das limitações da pesquisa; (7) Sugestões e recomendações. Coaduna-se com trabalhos de pesquisadores do campo de estudos da Dança-Educação e da BNCC, no que tange considerar a dança como linguagem. A pesquisa está em consonância com a linha de pesquisa que estuda as abordagens teórico-metodológicas das práticas docentes, especificamente, estudos dedicados ao recorte metodológico e experimental das práticas em sala de aula.

Palavras-chave: METODOLOGIA DO ENSINO DA DANÇA. SEQUÊNCIA DIDÁTICA. AVALIAÇÃO EM DANÇA. DANÇA-EDUCAÇÃO.

Didactic sequences: application in the evaluation of dance teaching-learning at school

Abstract: Dance teaching methodologies and dance assessment processes is the theme of this work. This is the presentation of the research project entitled “Evaluation of teaching-learning dance at school, based on the analysis of applied didactic sequences”. It started in March of the current year, in the Professional Master's Program in Arts in National Network – PROF-ARTES – at UFPB, under the guidance of Prof. Dr. Arthur Marques, also co-author of this work. It aims to assess the meaning process of the students' experiences and the movements resulting from it in the creation of authorial dances, based on the classes given to the 9th grade classes of elementary school at the Ademir Veloso da Silveira State Elementary and High School. For this, it is intended to develop theoretically, methodologically, didactic sequences for the classes that will be taught in 9th grade classes of Elementary School, focusing on the process of signification and creation in Dance; Identify the skills and competences developed by students through learning the content covered; point out the challenges and possibilities of the didactic sequences applied in dance classes, considering the individual and general results of the groups; recognize the difficulties faced and present suggestions for deepening and/or continuing the research. The case study is the research strategy to be used, with a holistic character, a single case, explanatory, through the search for the cause and effect relationship. It is configured as qualitative and is based on the logic of the relationship of the attributes of the teaching-learning process for the construction of knowledge about the phenomenon, with the investigation having an empirical character, based on the exploration and development of ways to apply a methodological teaching proposal. of the dance. In this sense, the methodological steps are proposed: (1) Literature review, gathering knowledge about the state-of-the-art of teaching Dance as a language; (2) Definition of the research problem, its propositions and respective guiding questions; (3) Data collection, with emphasis on the reports of the classes given; (4) Analysis of collected data; (5) Interpretation of the results obtained, identifying difficulties and ways to overcome them; (6) Identification of research limitations; (7) Suggestions and recommendations. It fits in with works by researchers in the field of Dance-Education and BNCC, regarding dance as a language. The research is in line with the line of research that studies the theoretical-methodological approaches to teaching practices, specifically, studies dedicated to the methodological and experimental approach to practices in the classroom.

Keywords: DANCE TEACHING METHODOLOGY. DIDATIC SEQUENCES. EVALUATION IN DANCE. DANCE-EDUCATION.

1. Introdução

O presente artigo é resultado de um recorte da pesquisa intitulada: “Avaliação do ensino-aprendizagem de dança na escola, a partir da análise das sequências didáticas aplicadas”, que foi iniciada em março do ano corrente, pelo

mestrando Luiz Philippe de Castro, aluno do Programa de Mestrado Profissional em Artes-Prof-Artes, em rede nacional, na instituição pública de ensino superior associada Universidade Federal da Paraíba - UFPB, sob orientação do Prof. Dr. Arthur Marques, também co-autor deste trabalho.

A pesquisa supramencionada teve seu projeto construído a partir de um problema enfrentado pelo pesquisador e mestrando ao assumir em fevereiro de 2020, mediante concurso, o cargo de professor efetivo de Educação Básica 3, Classe B, da Disciplina de Artes, na Escola de Ensino Fundamental e Médio Ademar Veloso da Silveira, onde atualmente ministra aulas de Arte, no âmbito da Educação Básica, em modalidade formal, por tempo indeterminado, com carga horária de 20 horas/aulas semanais, para turmas do Ensino Fundamental II (6º, 7º, 8º e 9º anos) e Médio (1º, 2º e 3º anos).

Ao chegar à escola, percebeu a ausência de professores com formação na área de arte, no caso, num universo de 46 professores que ministravam aulas na escola, só havia ele com formação em linguagem artística, especificamente na área de dança, o quê, de certa forma, lhe obrigou a atuar como professor de arte, em caráter polivalente. Além disso, a escola possui um universo de aproximadamente 29 turmas e 933 educandos, referentes ao Ensino Fundamental II e Ensino Médio. Estes educandos encontravam-se assistindo aula de Arte ministradas por professores de outras áreas, que utilizavam as aulas de Arte como forma de completar suas cargas horárias.

No tocante à cultura escolar, para completar a situação precária no campo da Arte, o professor percebeu a partir de conversas com alunos, professores e funcionários, que a maioria da comunidade escolar compreendia a Dança como mero entretenimento.

É neste contexto escolar que concebe a dança unicamente como forma de entretenimento, que o docente teve a ideia de construir um projeto de pesquisa que privilegiasse a criação de sequências didáticas, que contemplassem a Dança como forma de conhecimento e linguagem, tendo por fim suscitar na comunidade escolar uma nova concepção sobre a dança.

Neste sentido, a pesquisa propõe a realização de uma avaliação do processo de ensino-aprendizagem, a partir das aulas de dança ministradas, para o aperfeiçoamento das sequências didáticas aplicadas, de modo que – conforme enfatiza Marques (2014) – propiciem estímulos, aos educandos, em suas vivências e

lhes permitam desenvolver habilidades de criação, autoria e protagonismo nas suas vidas.

Vale frisar, que em contraponto às danças tradicionais, de caráter técnico ou essencialmente expressivas, a Dança na escola não tem por objetivo formar bailarinos, mas dar oportunidade, a cada aluno, de ter um contato mais efetivo com uma linguagem que lhe enseje manifestar-se por meio de uma estética particular: o movimento, como afirma Rocha (2016).

Por fim, reveste-se de importância o desenvolvimento (e a avaliação) de sequências didáticas que: (a) tornem o corpo dos educandos aptos e hábeis de serem sentidos e percebidos pelos próprios sujeitos, capacitando-os a estabelecer relações sociais e com o mundo que os cerca, em diversos âmbitos, rumo a uma vida plena; e (b) possam contribuir, academicamente, com a prática do ensino da Dança nas escolas, a partir da análise dos resultados obtidos pela sua aplicação.

2. Trajetória profissional do pesquisador e sua implicação na pesquisa

A escolha do objeto de pesquisa, além de estar pautada no problema relacionado a cultura escolar, que concebe dança como mero entretenimento, também relaciona-se diretamente com a trajetória acadêmica e profissional do pesquisador, cuja formação em Dança teve início no ano de 2015, pelo curso de Licenciatura em Dança da Universidade Federal da Paraíba (2015-2020), em concomitância com participação em programas institucionais: (a) Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica – Pibic e (b) Residência Pedagógica – RP; culminando com o ingresso no âmbito profissional, na Rede Estadual de Educação Básica do Estado da Paraíba, na condição de professor de Arte.

A participação em programas institucionais durante a formação do pesquisador, estimularam-no a conhecer teorias e metodologias, cuja aplicação foi direcionada ao ensino de dança na escola. Para tanto, torna-se importante citar os programas dos quais o pesquisador fez parte e suas contribuições teóricas-metodológicas:

(a) Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID (2017-2017), cuja execução aconteceu no Centro Estadual de Ensino-Aprendizagem Sesquicentenário, em João Pessoa, propiciando o primeiro contato do pesquisador com a docência na educação básica da escola pública, em duas turmas de 9º ano

do Ensino Fundamental; essa experiência permitiu desenvolver, nas suas aulas, uma metodologia de ensino de dança que valorizasse a sensibilização corporal, a experimentação de fatores e ações do movimento, além do eixo temático da escola previsto para o período, considerando a realidade dos alunos e as novas tecnologias, com a produção de vídeos dança;

(b) Programa Residência Pedagógica (2018), vindo a dar aulas de dança na EMEIEF Antônio Santos Coelho Neto, localizada no bairro da Penha, João Pessoa-PB, no período de 15/08/2018 a 15/01/2020, para turmas do 5º e 8º ano do Ensino Fundamental. Tal experiência possibilitou a realização de uma pesquisa qualitativa, que se constituiu em um estudo de caso de caráter explanatório, de observação participante, e que teve por objeto a sua prática de ensino. Assim, com base na participação dos alunos, foi desenvolvida uma Metodologia de Ensino de Dança que valorizasse as experiências singulares de cada educando, de forma a permitir – através da sensibilização, experimentação de movimentos, improvisação, jogos e brincadeiras – o seu contato com apresentações de dança, a criação de movimentos e pequenas coreografias, além do conhecimento de conteúdos próprios do universo da Dança.

Destarte, tornou-se imprescindível ao pesquisador, a partir da experiência acadêmica-profissional vivenciada na participação nos programas institucionais PIBID e RP, (I) desenvolver aulas voltadas para o ensino de dança na escola, tomando como objeto de pesquisa a avaliação do processo de ensino-aprendizagem, a partir das aulas de dança ministradas, e (II) obter como possível resultado o aperfeiçoamento de metodologias de ensino de dança no âmbito escolar, de modo que seja desmistificada a visão da comunidade escolar, da Dança unicamente como forma de entretenimento, alçando-a também a sua condição de conhecimento e linguagem artística.

3. Quais são os objetivos da pesquisa?

A pesquisa possui como objetivo geral avaliar o processo de significação das experiências dos alunos e os movimentos dele decorrentes na criação de danças autorais, a partir das aulas ministradas para as turmas do 9º ano do Ensino Fundamental da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Ademir Veloso da Silveira.

No que concerne aos objetivos específico, busca: (i) Desenvolver, teórica e metodologicamente, sequências didáticas para as aulas que serão ministradas nas turmas do 9º ano do Ensino Fundamental, com foco no processo de significação e criação em Dança; (ii) Identificar as habilidades e competências desenvolvidas pelos alunos por meio do aprendizado do conteúdo abordado; (iii) Identificar os desafios e possibilidades das sequências didáticas aplicadas nas aulas de dança, considerando os resultados individuais e geral das turmas; (iv) Reconhecer as dificuldades enfrentadas e apresentar sugestões para aprofundamento e/ou continuidade da pesquisa.

4. Caracterização da instituição de aplicação da pesquisa e público-alvo

Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Ademar Veloso da Silveira (INEP: 25072005) está localizada na rua Joao Virgulino de Araújo, nº 1043, no bairro de Bodocongó, na cidade de Campina Grande, Paraíba.

Atualmente atende a um público oriundo de cinco comunidades: Pedregal, Jeremias, Monte Santo, Bodocongó, Ramadinha I, II, III. Na escola estão matriculados aproximadamente 933 alunos, distribuídos em turmas do Ensino Fundamental II e Ensino Médio, nos turnos da manhã, tarde e noite, conforme a seguinte divisão, respectivamente: manhã, uma turma do 6º, 7º e 8º ano e duas turmas do 9º ano do Ensino Fundamental II; três turmas do 1º e 3º ano, e cinco turmas do 2º ano do Ensino Médio; tarde, uma turma do 6º, 7º, 8º e 9º ano do Ensino Fundamental; uma turma do 1º, 2º e 3º ano do Ensino Médio; noite, uma turma do 1º e 3º ano do Ensino Médio; uma turma nos ciclos I, IV e V, e duas turmas no ciclo VI da Educação de Jovens e Adultos. Além de duas turmas de Atendimento Educacional Especializado.

No que diz respeito a quadro de recursos humanos, possui: 46 professores, quatro técnicos administrativos e auxiliares de limpeza; três inspetores, porteiros e merendeiras; um diretor e dois diretores adjuntos.

A estrutura física abrange: 16 salas de aulas, distribuídas respectivamente em: um almoxarifado, auditório, biblioteca, cozinha, dependência adequada para aluno com deficiência, dispensa, diretoria, laboratório de ciência, laboratório de informática, quadra de esportes, sala de professores, secretaria, sala

de Atendimento Educacional Especializado – AEE; dois banheiros administrativos e coletivos.

O ensino na escola neste momento encontra-se remoto, com aulas online, entretanto, no período que se espera dar início a aplicação das sequências didáticas, por volta de fevereiro de 2022, acredita-se que esteja híbrido ou presencial.

As turmas nas quais serão ministradas as aulas são do 9º ano (A e B, manhã, com uma média de 30 alunos) do Ensino Fundamental II.

5. Contribuições teórico-metodológicas para pesquisa

A escola, na condição de instituição formativa, recebe crianças e adolescentes com o propósito de educá-los. Todavia, cada corpo carrega consigo uma história, e é por meio dela que esses sujeitos aprendem a entrar em contato com o mundo, conforme Freire (1987).

A dança no espaço escolar, segundo Strazzacappa (2001), favorece não apenas o desenvolvimento das capacidades motoras das crianças e adolescentes, como de suas capacidades imaginativas e criativas; por conseguinte, nas atividades de dança, em vez do tecnicismo esportivo e do caráter competitivo normalmente presentes nas atividades de educação física, o corpo expressa suas emoções e estas podem ser compartilhadas com outras crianças que participam de uma coreografia de grupo. Assim, no ensino de dança como linguagem, a hipótese é de que os corpos (dançarino e espectador) realizam uma ação emergente do procedimento metafórico do corpo que se constitui como linguagem, verbal e não verbal: a escrita metafórica do corpo.

Essa visão é partilhada por Ruthrof (2000 *apud* FERREIRA, 2014), ao enfatizar que, na dança, independentemente de quais sejam os seus modos ou do local onde ela se realiza, os corpos envolvidos (dançarino, espectador) se relacionam por processos intersemióticos (as relações entre diferentes signos) e heterossemióticos (as relações que se referem às oposições entre diferentes tipos de signos).

No que concerne à aprendizagem da dança, ressalta Porpino (2018), o desafio da experiência estética do corpo que dança é vivê-la plenamente, abrindo caminhos para a compreensão não fragmentada da existência humana, e levando à

Educação uma concepção de ser humano que possa transcender a visão dicotomizada (mente-corpo) ainda predominante.

A Dança, como linguagem artística, pode ser desenvolvida em conjunto com os alunos na escola, tomando por referência a Abordagem Triangular (Barbosa, 2011), que, de acordo com Barros (2016), baseia-se na triangulação cognoscente que impulsiona a percepção da nossa cultura, da cultura do outro e relativiza os valores da cultura de cada um. A Abordagem Triangular subsidiou as Bases Nacionais Comuns Curriculares - BNCCs, do Ensino Infantil e Fundamental (2017), e Ensino Médio (2018), documentos que preveem competências e habilidades a serem desenvolvidas pelos alunos da educação formal brasileira.

Diferentes autores concordam quanto à importância das escolhas do professor, quanto às sequências didáticas aplicadas no ensino de dança na escola.

Freire (1987) assinala que cabe ao educador utilizar de métodos de ensino adequados, que garantam a construção de temas geradores, cuja edificação se basearia no respeito à realidade e práxis do educando. Além disso, através do método da dialogicidade, o professor pode trocar visões de mundo com os educandos, aprendendo e ensinando, garantindo, portanto, a liberdade de expressão de ambos, cujas práticas de ensino-aprendizagem, propiciariam ações, reflexões e ações transformadoras.

Para Libâneo (2006), a prática de ensino deve compreender a expressão como uma sequência de atividades criadas e/ou escolhidas pelo professor, que são voltadas para os alunos e têm, por fulcro, o estímulo à aquisição de conhecimentos e desenvolvimento de habilidades e competências no âmbito escolar; por conseguinte. Assim, não importa a linha de ensino escolhida, mas como, através dela, podem-se trabalhar os elementos considerados importantes para o desenvolvimento integral do indivíduo na escola.

Para Rocha (2016), ao considerar o ensino da dança na escola, o professor tem a atribuição de pensar a respeito dos corpos infantis, levando em consideração a vivência e experiências em dança, dentro de um parâmetro educacional, e fazendo uso de estímulos adequados à promoção do desenvolvimento do educando.

Hooks (2013), estudando as minorias, considera que o professor pode promover uma educação engajada, de perspectiva decolonial, crítica e feminista, garantindo o exercício da liberdade e a promoção do diálogo em sala de aula. Em

1020

concomitância às práticas libertadoras, assinala Rancière (2010) que o professor deve estimular seus alunos à auto-atividade, para que estes se percebam como seres de potência, capazes de aprenderem sozinhos e regerem suas vidas.

6. Procedimentos metodológicos

A pesquisa utiliza como estratégia de investigação, o Estudo de Caso, de caráter holístico, caso único, explanatório, por meio da procura da relação causa e efeito, e, particular, configurando-se como qualitativa, pautando-se na lógica da relação dos atributos do processo de ensino-aprendizagem para construção do conhecimento sobre o fenômeno, tendo a investigação caráter empírico, baseada no estudo de fenômeno contemporâneo, processo de significação das experiências dos alunos e os movimentos dele decorrente na criação de danças autorais, a partir das aulas ministradas para as turmas do 9º ano do Ensino Fundamental da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Ademar Veloso da Silveira.

A análise dos dados será realizada por meio dos relatórios produzidos pelo pesquisador a partir de cada aula ministrada, gravações, fotos e diários dos alunos confeccionados nas aulas, que darão ensejo a compreensões específicas sobre cada etapa do processo, cujas informações auxiliarão na construção de proposições baseadas nos objetivos específicos da pesquisa, que estarão dispostas de forma triangular e relacionando-se entre si, suscitando entendimentos sobre processo de significação das experiências dos alunos e os movimentos dele decorrentes na criação de danças, a partir das aulas ministradas para as turmas do 9º ano do Ensino Fundamental da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Ademar Veloso da Silveira.

A interpretação das informações, obtidas ao longo da pesquisa, será realizada com base em documentos legais e na literatura especializada em dança e teorias pedagógicas, encontrada em livros, teses e dissertações acadêmicas e artigos.

Para alcançar os objetivos geral e específicos, são propostas as seguintes etapas metodológicas: (1) Revisão de literatura, reunindo conhecimento sobre o estado-da-arte do ensino da Dança como linguagem; (2) Definição do problema da pesquisa, suas proposições e respectivas questões orientadoras; (3) Coleta de dados, com ênfase aos relatórios das aulas ministradas; (4) Análise dos

dados coletados; (5) Interpretação dos resultados obtidos, identificando dificuldades e os meios de contorná-las; (6) Identificação das limitações da pesquisa; (7) Sugestões e recomendações.

7. Fase atual da pesquisa

A pesquisa passa por revisão de literatura e construção das sequências-didáticas fundamentadas em: José Carlos Libâneo (2006), a partir dos seus estudos sobre didática; Sylvie Fortin (1999), a partir dos seus estudos sobre as técnicas somáticas de Mathias Alexander, Mabel Todd e Moshe Feldenkrais, para escolha da mais adequada para implementação na investigação, levando em consideração o contexto sócio psicoeducacional; adoção das técnicas de exploração do movimento e proposição de criação de danças autorais, oriundas dos estudos de Rudolf Laban (1978; 1990), e abordagem dos processos de significação das experiências, expostos sob o modelo de dispositivo analítico, a partir dos estudos de Jacques Lacan (2003).

8. Considerações finais

Embora em fase inicial, o referencial teórico levantado até o momento já tem promovido a discussão da possibilidade de sua aplicação na elaboração e organização de uma proposta prévia das sequências didáticas. A busca por um referencial teórico-metodológico coerente para a elaboração das sequências didáticas - que serão posteriormente aplicadas em suas aulas na escola-campo em que atua - é a (pre)ocupação do mestrando. As referências têm articulado, também, os conhecimentos nos campos de estudos de Psicologia, Filosofia e Direito, áreas onde o pesquisador também é graduado.

É garantido que o compartilhamento da pesquisa - em andamento no Mestrado Profissional em Artes em Rede Nacional da UFPB – em eventos acadêmicos como o VI Congresso Científico Nacional de Pesquisadores em Dança 2021, contribui para ampliar o olhar de ambos os pesquisadores – mestrando e orientador - rumo a uma prática investigativa mais consistente que contribua e dialogue com outros pesquisadores em Dança para o reforço desse campo de estudos.

Autor: Luiz Philippe de Castro

Prof-Artes - UFPB

philippe.kstro@gmail.com

Professor de Arte da Rede Estadual de Ensino da Paraíba

Licenciado em Dança-UFPB

Mestrando do Programa Prof-Artes - UFPB

Co-autor: Arthur Marques de Almeida Neto

Prof-Artes - UFPB

arthur.marques@academico.ufpb.br

Prof. Adj. do Depto. de Artes Cênicas da UFPB. Vice-Coordenador do Prof-Artes-

UFPB. Doutor pelo PPGCOS/PUC-SP. Autor de "Dança Contemporânea -

Comunicação sem Objeto: Um estudo da dança no ambiente midiático" (2018).

Referências:

BARBOSA, Ana Mae. **John Dewey e o ensino da arte no Brasil**. 7ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

BARROS, Angelo Roberto Silva. Abordagem triangular no ensino das artes e culturas visuais: uma breve revisão. **Anais do XXVI CONFAEB**. Boa Vista, nov. 2016. p. 584-593. Disponível em: <<https://faeb.com.br/admin/shared/midias/1505668027.pdf>>. Acesso em: 11 jun. 2020.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Brasília, DF, 2017.

FERREIRA, Patrícia Cruz. **Dança/linguagem**: texto do procedimento metafórico do corpo. Dissertação (Mestrado em Dança). Programa de Pós-Graduação em Dança, Universidade Federal da Bahia, Salvador-BA. 2014. 104p. Disponível em: <<https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/15653/1/Patricia%20Cruz%20Ferreira.pdf>>. Acesso em: 11 jun. 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 11ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FORTIN, Sylvie. Educação somática: novo ingrediente da formação prática em dança. Tradução: Márcia Strazacappa. **Cadernos do GIPE-CIT**, Salvador, n. 2, p. 40-55, fev. 1999.

GARIBA, Chames Maria Stalliviere; FRANZONI, Ana. Dança escolar: uma possibilidade na educação física. **Revista Movimento**. Porto Alegre, v.13, n. 02, p.155-171, mai./ago. 2007. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/Movimento/article/viewFile/3553/1952>>. Acesso em 20 jul.2021.

GREINER, Chistine.; KATZ, Helena. Corpo e processos de comunicação. **Revista Fronteiras: Estudos Midiáticos**. Vol.03. n. 2, 2001, p. 72-73.

HOOKE, Bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

LIBANEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez. 2006.

LABAN, Rudolf. **Dança educativa moderna**. São Paulo: Ícone, 1990.

_____. **Domínio do movimento**. São Paulo: Summus, 1978.

LACAN, Jacques. **A identificação**: seminário 9 (1961 – 1962). Trad. Ivan Corrêa e Marcos Bagno. Recife: Centro de Estudos Freudianos do Recife, 2003.

MARQUES, Isabel. **Arte em questões**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2014.

PORPINO, Karenine Oliveira. **Dança e educação**. Natal: EDUFRN, 2018.

1023

RANCIÈRE, Jacques. **O mestre Ignorante**: cinco lições sobre a emancipação intelectual. 3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

RENGEL, Lenira Peral; FERREIRA, Patrícia Cruz. Dança: escrita metafórica do corpo como linguagem que traz a memória traçada. **Revista Dança**. Salvador, v. 1, n. 1, p.19–30, jul./dez. 2012. Disponível em: <<https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/11000/1/aaaaaasas.pdf>> . Acesso em: 10 jun. 2020.

ROCHA, Laryssa Mota Guimarães. **Uma história da dança em escolas de Brasília: memórias da escola-parque do período de 1960 a 1974**. Dissertação. Faculdade de Educação Física, UNB. 2016. 160 p. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/22209/1/2016_LaryssaMotaGuimar%c3%a3esRocha.pdf> . Acesso em 10 jun. 2020.

STRAZZACAPPA, Márcia Maria Hernandez. A educação e a fábrica de corpos: a dança na escola. **Cadernos Cedes**, ano XXI, n. 53, abril/2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622001000100005> . Acesso em: 11 jun. 2020.

Caminhando e cantando em terras digitais: a dança navegando nas redes afetivas

Maria Inês Galvão Souza (UFRJ)

Dança como Área de Conhecimento: Perspectivas Epistemológicas, Metodológicas e curriculares

Resumo: Este trabalho pretende avançar no debate sobre os novos modos de fazer danças, a partir da hipótese de que muitos processos criativos estão surgindo como resultantes da formação de redes afetivas e artísticas que vem ampliando o campo da pesquisa em dança. Um mosaico de possibilidades compõe a ideia de que o corpo limitado em suas espacialidades se tornou ilimitado em suas manifestações expressivas, se lançando num tempo espaço virtual em imagens e sonoridades que se repetem e assim, passam a indeterminar a noção de efemeridade do gesto expressivo dançado. Depois de dezesseis meses de isolamento social e de contínua busca no sentido de reinventar o corpo a partir de relações entre danças em telas, criando espaços de afecções artísticas, observando, sendo observada, reagindo e agindo num tempo fragmentado entre quedas e paragens, posso compreender as redes digitais e as conexões afetivas como a base fundamental para a manutenção do movimento, das existências, da sanidade e da poesia corporal dos artistas da dança. Mesmo com a enorme carência do contato pessoal mais próximo, estamos conseguindo nessa bidimensionalidade encontrar o outro para uma dança sem par. Apesar de separados e do medo constante da morte, seguimos juntos em redes afetivas, com a força e a esperança que nos revelam as novas danças.

Palavras-chave: DANÇAS DIGITAIS. REDES AFETIVAS. PRODUÇÃO.

Abstract: This work intends to advance the discussion of new ways to make dances, based on the hypothesis that many creative processes are emerging as a result of the formation of affective and artistic networks that have been expanding the field of dance research. A mosaic of possibilities composes the idea that the body limited in its spatialities has become unlimited in its expressive manifestations, launching itself in a virtual space time in images and sounds that are repeated and thus, begin to indeterminate the notion of ephemerality of the danced expressive gesture. After sixteen months of social isolation and continuous search to reinvent the body from the relationships between dances on canvas, creating spaces of artistic affections, observing, being observed, reacting and acting in a fragmented time between falls and stops, I can understand digital networks and affective connections as the fundamental basis for the maintenance of movement, existence, sanity and body poetry of dance artists. Even with the huge lack of closer personal contact, we are managing in this two-dimensionality to find the other for a unique dance. Despite being separated and the constant fear of death, we follow together in affective networks, with the strength and hope that the new dances reveal to us

Keywords: DIGITAL DANCES. AFFECTIVE NETWORKS. PRODUCTION.

1. Introdução: Recomeço, Ressignificação ou Necessidade.

*Porque cantar parece com não morrer
É igual a não se esquecer
Que a vida é que tem razão...
Ednardo e Climério*

Começo a escrita desse texto pegando emprestada a música do cantor e compositor cearense Ednardo, em parceria com o piauiense Climério, “Enquanto engomo a calça”, e com histórias que versam sobre experiências artísticas durante a pandemia da Covid 19, exponho nesse artigo, como venho explorando e criando espaços coletivos para se dançar pensamentos, afetos, protestos, amarguras, solidão, ações que têm o intuito de não esquecer que continuamos aqui, que somos artistas do encontro e “que a vida é que tem razão” (EDNARDO e CLIMÉRIO, 1979). Na minha necessidade de dar existência as experiências da arte da dança enquanto processos criativos e pedagógicos, aprendi a criar espaços com o corpo, a partir, através e no encontro. Para isso utilizei plataformas digitais, aplicativos de mensagens e de músicas, com o objetivo de que a vida da dança tivesse mais motivos para se intensificar e menos sensações de solidão no seu fazer.

Nesse sentido, preciso falar da importância do preenchimento das ações no tempo, no momento dessa parada na existência de uma vida eminentemente social, baseada no encontro. O passado, presente e futuro dos encontros ocorridos na tela do computador ou do celular mobilizam os afetos no tempo da vida, ressignificando essa falta do encontro, transformando em esperança o desconforto da carência e da solidão no trabalho e nos círculos sociais.

A preparação (passado do encontro), a realização (presente do encontro) e a projeção (futuro do encontro), todas as fases dos encontros que aqui ousou compartilhar, reverberam afetos tão significativos que exponenciam outras iniciativas coletivas ou individuais que dão continuidade e prolongam as vidas das danças. Os encontros que aqui busco descrever numa tentativa talvez um pouco ingênua de criar uma suposta metodologia, são de muitas naturezas: artística, reflexiva, projetiva, identitária, acolhedora, sensível, poética, gestora, mas, entendendo que todos são encontros potentes que geram outros tantos encontros com tantas outras danças: danças pensamentos, danças afetos, danças protestos, danças amarguras, decepções, danças solidão, danças gestão, danças que devem e precisam continuar existindo: “Porque dançar parece com não morrer...”

Danço de diversas formas para lembrar que existo e quem sou. Sinto o meu corpo atualmente como um mosaico de possibilidades que se espriam em encontros que podem nos ajudar a compor a ideia de que o corpo limitado em suas espacialidades pode se tornar amplificado em suas manifestações afetivas e expressivas, se lançando num tempo espaço virtual em encontros, criando imagens, dançando novas coreografias textuais ou corpo-virtuais.

As poesias, textos e palavras criadas nos encontros também dançam, reverberando novas potências criativas, deixando rastros esculpidos em nossos corpos, objetos e textos criados, nos levam a fixar as imagens em outras materialidades que dançam em formas de expressão da vida que existe em nós. Em plataformas digitais, facilitando, mas não democratizando acessos, essa rede acaba abraçando os possuidores privilegiados. Ao mesmo tempo, podemos pensar em integrações e alcances antes nunca pensados. Regiões do Brasil e do exterior se conectam produzindo encontros. É nesse sentido que pode estar sua potência maior: seu poder de mobilização coletiva.

2. Espaços virtuais coreográficos mobilizadores de afetos

Depois de dezesseis meses de isolamento social e de contínua busca no sentido de reinventar o corpo a partir de relações entre danças em telas, criando espaços de afecções artísticas, observando, sendo observada, reagindo e agindo num tempo fragmentado entre quedas e paragens, posso compreender as redes digitais e as conexões afetivas como possibilidade central para a manutenção do movimento, da produção do conhecimento, do estímulo ao pensamento, das existências, da sanidade e da poesia corporal de muitos artistas da dança. Mesmo com a enorme carência do contato pessoal físico, estamos conseguindo nessa bidimensionalidade encontrar o outro para uma dança sem par. Os solos dos quadrados viram coletivos coreográficos que nos induzem, espectadores e artistas, ao sentido mais profundo da frase que todo companheiro brasileiro ainda clama: “ninguém solta a mão de ninguém!!”

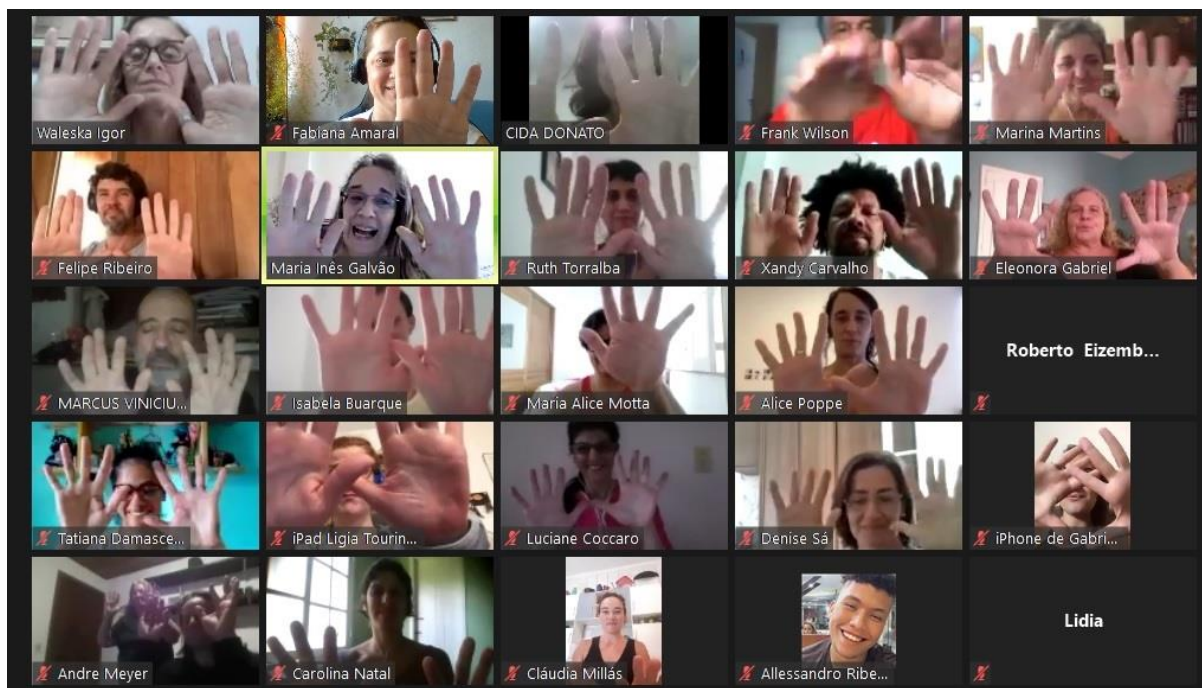


Figura 1: Print da tela do computador do Professor Dr. Roberto Eizemberg. Imagem da reunião em modo remoto do colegiado do Departamento de Arte Corporal da Escola de Educação Física e Desportos da UFRJ, Março de 2021.

A imagem acima retrata o início de uma reunião de colegiado dos cursos de graduação em dança do Departamento de Arte Corporal da Escola de Educação Física da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Assustados com prazos, o calendário apertado que não permite as devidas e merecidas férias, as decisões a serem tomadas e as novas organizações acadêmicas, docentes, discentes e técnicos precisam respirar e sensibilizar o corpo para continuarem essa vida, nada fácil. Assim, lancei a proposta de iniciar a reunião com uma pequena prática que nos conectasse e nos trouxesse um pouco mais de calma e cuidado com o próprio corpo. Nesse sentido, uma possível tranquilidade também poderia se agregar nas relações dialógicas entre docentes, técnicos e representantes discentes. O cuidado de si levando ao cuidado do outro, tudo carregado com um sentido de alteridade deflagrada na escuta ao outro, transforma os debates em conversas mais tranquilas e as decisões seguem por um coletivo mais equilibrado.

Pretendo nessa pesquisa, avançar no debate sobre os novos modos de fazer danças, a partir da hipótese de que muitos trabalhos e processos criativos estão surgindo como resultantes da formação de redes afetivas e artísticas que vem ampliando o campo da pesquisa e dos pesquisadores em dança. Nesse tempo-espaço virtual de agora se revelam imagens e sonoridades que podem ser

repetidas, avançadas, pausadas, duplicadas, passando a indeterminar a noção de efemeridade do gesto expressivo dançado.

Os últimos tempos foram repletos de vazios solitários que no silêncio de nossos lares, suplicaram por serem preenchidos de sentidos poéticos. Esse espaço vazio que nos surge e é preenchido pelo encontro com a nossa própria vida, com a nossa subjetividade, com os nossos valores, com as nossas saudades, nos ensinou a olhar o dia a dia de uma forma mais sensível e muitas vezes dolorida. Estamos conseguindo ocupar nossos lares com nossos corpos que dançam e ocupam nossos e outros corações com o calor de uma palavra, um gesto, movimento, uma poesia, uma imagem, uma mensagem pelo whatsapp, um email, uma receita de comida ou uma canção ou *playlist* do *spotify*.

Se em nossas pesquisas acadêmicas, que se desenvolvem nas práticas corporais, aprofundamos os sentidos sobre rastro, reverberação do espetáculo e atualização do corpo em cena, em 2021, em plena pandemia da COVID-19, artistas se projetam num presente contínuo, e desestabilizando esses conceitos, utilizando aplicativos, programas e plataformas, passam a nos confrontar com ideia da permanência e impermanência de um corpo online bidimensional nas teledramaturgias dançadas.

A partir da transformação do espaço domiciliar em palco, camarim, sala de aula, espaço de pesquisa, ambiente de lazer, biblioteca, espaço de reunião, e tudo que reaprendemos a realizar no nosso cotidiano, podemos perceber mudanças significativas nos modos de criação que merecem aqui ganhar a ênfase necessária para o compartilhamento de possibilidades metodológicas emergenciais: trocas sensíveis de expressões artísticas produzidas mesmo sem o objetivo de apresentação pública (o que acabaram muitas vezes se tornando) que satisfazem o desejo de estar em processo de criação.

Para escrever esse artigo, caminhei pelos registros desses dezesseis meses de tela e vi um trajeto de muitas aglomerações virtuais investigativas. Nesse trajeto constatee: criações artísticas; produções bibliográficas; propostas de trabalhos ainda não, e talvez nunca, finalizados; e intensas trocas afetivas, poéticas e pedagógicas. Aponto aqui os principais focos dessa resistência da vida artística, acadêmica e cotidiana que se manifestam pelos encontros:

- Os encontros do Projeto de pesquisa artística Investigações sobre o Corpo Cênico (GPICC/CNPq/UFRJ/PR1):

O projeto Investigações sobre o Corpo Cênico que coordeno na UFRJ, tem apoio da Pró-Reitoria de Graduação em forma de três bolsas de iniciação artística e cultural. O grupo, composto por seis pessoas, desencadeou novas ações em suas pesquisas a partir de 2020, enfocando a criação de possíveis linguagens gestuais afetivas através de dispositivos do próprio Corpo e da Palavra. Estudamos no grupo a transformação das ações do corpo do intérprete da dança em movimentos de natureza afetiva que envolvam a palavra como elemento chave detonador de significados. Nesse sentido, investigamos em práticas os conceitos de performance, espaço, imagens e memória como mobilizadores essenciais do corpo. Nos laboratórios de pesquisa e criação artística surgiram textos, poesias, palavras e imagens que estavam ligadas às memórias afetivas de cada intérprete. Desta forma, investigamos mais a fundo o intérprete como atleta afetivo, isto é, um atleta do coração (ARTAUD, 1999). Com a restrição do espaço, aprendemos a lidar com as nuances significativas de todos os nossos gestos enquadrados na tela do computador ou do celular. Durante os encontros criamos dois trabalhos artísticos, apresentamos e publicamos nossas pesquisas sobre a arte do corpo e os tempos pandêmicos.

- Os encontros do Grupo de Estudos Investigações sobre o Corpo Cênico

Originado pela ideia de integrar a orientação de pesquisas de mestrandas do PPGDan da UFRJ, criei um grupo composto por discentes, inicialmente, constituindo-se em 2021 num grupo ampliado com a participação de outros pesquisadores, artistas de universidades públicas e artistas independentes.

Inicialmente as discussões foram movidas pela leitura de artigos e produções bibliográficas nacionais sobre Dança, Dramaturgias, Corpo Cênico, entre outros temas interessantes para os estudos que alimentassem os pensamentos sobre a Dança, inserindo experiências atravessadas em arte e vida e assim, dar continuidade as pesquisas. Nesses encontros, passamos a inserir algumas práticas somáticas e escritas automáticas como dispositivos para desencadear também processos de investigação e de melhoria da saúde do corpo.

Nas atividades desenvolvidas a partir de fevereiro de 2021, já com o grupo ampliado, modifiquei a estratégia. Passei a convidar um artista pesquisador para um encontro onde pudéssemos debater um texto relacionado as suas pesquisas. Assim, o convidado apresentava sua pesquisa a partir do texto referência

que era lido previamente pelo grupo. Sérgio Andrade, Vanessa Tozzeto, Luciane Cocco, Fernanda Nicolini, Lara Seidler, Morgana Martins, foram artistas que já participaram dessa nova forma de encontro.

- Os encontros nas disciplinas dos cursos de graduação e pós-graduação em dança

Falar sobre o exercício da docência hoje, é falar sobre formas de transformar pedagogias e didáticas enrijecidas, incluindo nesse processo os pensamentos sobre técnica de dança e formato disciplinar nos currículos universitários. As práticas somáticas nesse momento foram suporte metodológico para o cuidado de si e para as percepções estéticas sobre arte, corpo e a natureza. Assim, nos cursos que desenvolvi, valorizei a produção de imagens fotográficas, a transformação de imagens em palavras e palavras em imagens e a mobilização dos sentidos do corpo para encontrar muitas danças possíveis. Essas foram estratégias realizadas nos nossos encontros que auxiliaram estudantes a continuarem seus estudos. Identifiquei a importância das trocas em aulas em que uma palavra abraçava e confortava antes de qualquer valorização e exposição dos conteúdos.

- Os encontros criativos independentes que geram propostas de criação

Todos os grupos já mencionados aqui reverberaram novas iniciativas de subgrupos advindos desses encontros ordinários que são mais organizados para que aconteçam de maneira sistemática. Mas outras possibilidades de arranjos acontecem com frequência. Na troca de poesias e áudios com a criação de textos e laboratórios, iniciei processos de criação artísticos com Aline Teixeira, Fernanda Nicolini e Erivan Borges.

Desenvolvi trabalhos com cada um deles, separadamente e num subgrupo novo. Citarei aqui alguns exemplos, mas trago abaixo o painel temático que criamos juntos em função de estarmos experimentando o encontro como fundamento principal de nossas cartografias artísticas. Nesse painel temático que será apresentado depois da escrita final desse texto, estamos criando uma conversa performática sobre nossas compreensões acerca da criação em dança com as restrições impostas pela pandemia da covid-19. Descobrimos pontos que integram nossas pesquisas que são alimentos comuns para nossos processos criativos: a restrição; a experiência; as relações com os dispositivos digitais e os espaços; as fricções entre a presença e a ausência (a voz como presença ausente e a telepresença); o encontro como mola motora das afecções e das produções (em

processo ou já finalizadas). A partir e com essas ideias, trabalhamos um roteiro em que performance e comunicação oral se atravessam e se enredam formando um trabalho acadêmico-artístico. Nossas falas são permeadas por gestos e vozes que instauram momentos de improvisação com o corpo, ao mesmo tempo que narram as perspectivas de nossas pesquisas. A figura a seguir é uma fotografia de um dos momentos dos nossos encontros em que debatíamos e experimentávamos o corpo em palestra performativa. É o flyer de divulgação do evento que conta com o design gráfico de Fernanda Nicolini.



Figura 2: Flyer de Fernanda Nicolini sobre trabalho no Festival do Conhecimento da UFRJ. Participação: Aline Teixeira, Erivan Borges, Fernanda Nicolini e Maria Inês Galvão, Julho de 2021.

Outra pesquisa, ainda em processo, partiu do meu desejo e de Fernanda Nicolini de fazer um trabalho artístico que envolvesse um texto que ela escreveu em uma proposta do Grupo de Estudos do Mestrado em Dança. A partir de uma pergunta sobre os estados atuais do corpo, Fernanda descreve um dia de sua vida de maneira irônica e muito engraçada. Fala sobre contato do corpo com possíveis objetos contaminados, sobre o espirro, sobre o corpo em estado de alerta em função da pandemia. Começamos a elaborar um trabalho de corpo inspiradas no texto e na relação com o jogo de inversões de realidades. Assim, começamos a restringir o espaço, trabalhando embaixo e em cima de mesas, inserindo objetos que criassem

outras restrições e, ao mesmo tempo, possibilidades de ação. Começamos a investigar e criar *Gala, a mesa e o Lobo*.

Outra parceria potencializadora com Fernanda Nicolini aconteceu no seu Grupo de Estudos Processos Criativos que Fernanda criou durante a pandemia. Durante os encontros, ela propôs que criássemos algo totalmente diferente do que estávamos acostumados a criar, uma criação nunca experimentada que gerasse algum material para apresentar no grupo. Eu fiz uma colagem numa bolsa que virou uma boneca-bolsa. Não satisfeita, precisei narrar uma história que envolveu todo o processo da minha criação. Segue a minha descrição do evento criativo e a imagem do meu objeto:

Quarta-feira, dia 20 de Janeiro de 2021, feriado de São Sebastião. Eu e Fernanda em relação por intermédio de sua escrita de dissertação. Sou a sua orientadora e ela está em fase final anterior a defesa. Fernanda me convidava em seu trabalho, indiretamente, a refletir sobre a dança das coisas... pensei que a gente tem que deixar os olhos enxergarem que o mundo inteiro pode dançar....

Pensei nas palavras geradas no nosso encontro... caos, afetos, (trânsito), porosidade, curiosidade, criança, emaranhado, autoconhecimento, estados corporais...

Me aproximei de um material em casa... fios da net que havia guardado... mergulhei nos fios, torci eles como numa dança onde eu e eles estávamos em cena improvisada em fluxo, na ação de juntos descobrir alguma coisa. Não sabia se ia para um lado ou para o outro até que nesse caos, os próprios fios me disseram para onde iriam e ficariam com mais facilidade. Deixei-os fazerem seus próprios movimentos e depois de muitas tentativas de trajetórias, eles finalmente foram...

Pensei que abrindo meu olhar para cada fio, eles me diriam o que seria... vi então uma cabeça de boneca... como as que eu fazia com papel e tesoura quando era criança (imagem de memória 1). Pensei rapidamente que seria uma boneca e queria continuar investigando esses materiais.

Me deparei com a questão: preciso de uma superfície para colocar a boneca e rapidamente me veio à cabeça uma bolsa antiga de pano que comprei de uma aluna. Cortei um pedaço de tecido dos muitos que Bernardo meu filho comprou para encher seu saco de boxe (presente de pandemia, muito próprio).

Comecei a costurar o tecido na bolsa me lembrando das costuras de minha mãe (memória número 2). Sensação viva da memória que me fez deparar

também com minha admiração por ela pois eu tive dificuldade nessa costura. Minha mãe costurava tudo em minha casa para todos os 11 filhos mais o papai. Adorava a sonoridade da palavra quando ela dizia que tinha que "cirzir"... o R ainda carregava um sotaque nordestino. Sua costura aos olhos de uma criança era perfeita.

Em meio a fios de fones criei um cabelo, brincos e fiz boca e corpo usando esses resíduos. Lembrava também do texto palatável de Fernanda que conduzia o assunto de sua pesquisa como se estivesse falando e dançando na minha frente.

Me vi mergulhada em mim mesma e muito feliz pela experiência de criar minha bolsa ao mesmo tempo que sentia grande prazer de ver a parceria que nascia: eu e novos materiais... que saem dos armários nos mostrando sua potência significativa e simbólica... que pelo encontro comigo ganharam sentido na minha vida.

O encontro com minha infância, com minha mãe e com aqueles materiais me emocionaram nesse feriado. Que São Sebastião continue me iluminando para estimular encontros pelos afetos pelas memórias tão incríveis emergentes desses encontros com humanos, danças e materiais...

3. Sem conclusões, apenas seguindo caminhos possíveis...

Quase às vésperas da comunicação desse artigo, recebi uma mensagem de voz de Aline Teixeira, minha amiga já citada nesse artigo. Na mensagem ela lembrava meu movimento em rede, e me retornou uma leitura do nosso conhecido Jorge Larrosa Bondía. A citação na voz de Aline me tomou inteira, em outra proporção, pois já havia lido, mas não ouvido. Sara Lopes diferencia a fala como ferramenta do cotidiano, da fala como instrumento poético. Segundo a autora: "Como ferramenta do cotidiano, a linguagem domina a voz; como instrumento poético amplia seu poder ao engrandecer a palavra, ao sobrepor-se ao discurso e criar um invólucro sonoro que acaba por encobri-lo." (LOPES, 2014, p.37). Ouvi as palavras de Bondía com o invólucro poético de Aline:

A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o

automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço. (BONDÍA, 2002, p. 24)

Busco nessa vida bruscamente desviada para esses encontros de janelas chapadas nas conexões do wifi, plagiar Bondía no movimento de abraçar o que chega com o afeto da criança curiosa que intenciona aprender, ou aprende sem querer, mas nunca deixa de se envolver.

A partir de encontros do Grupo de Estudos do GPICC (Grupo de Pesquisa Investigações sobre o Corpo Cênico/UFRJ/CNPq/PR1), do contato constante com alunos do curso de bacharelado em dança e do curso de pós-graduação em dança da UFRJ (PPGDan) e docentes do departamento de arte corporal (EEFD/UFRJ), compreendo que minhas criações se alargaram compondo um universo de possibilidades a partir de trocas e parcerias em redes artísticas de textos, músicas, objetos, poesias, vídeos entre outras expressões inclusive do universo doméstico como plantar e pintar paredes ou caixotes de feira.

No desafio de reinventar relações de criação artística e de produção de conhecimento em Dança, os encontros entre pesquisadores potencializaram a existência das minhas danças, que logicamente já não são as mesmas. A troca de mensagens, de imagens, textos, cartas e poesias, foram maneiras de alimentar e saciar o desejo e a necessidade de dançar. Estratégias para abrandar a saudade do palco, da sala de aula e de ensaio, das ruas, do carnaval, das festas, da vida.... Mas como integrar tantas aprendizagens num único corpo? Como uma escrita pode se transformar em um corpo que dança? Quando leio um texto de outro artista, minha voz, que é corpo, está em dança? Perguntas que alimentam e movem continuidades.

Experimentando a diferença da fala como ferramenta do cotidiano da fala como instrumento poético, que nos aponta Sara Lopes (2014), gravei e ouvi minhas próprias escritas e os textos de meus parceiros de pesquisa. Esse invólucro poético amplia os sentidos me mostrando a grandeza dessas escritas. A voz cria uma fissura nesse texto que amplia sensações e imagens em meu corpo, e assim, ele dança, pinta, escreve, canta, cozinha, planta, semeia esperança dentro de si e dessa rede afetiva.

Continuamos sonhando um por vir menos trágico em tempos que ainda são de muita desesperança. Lembrando a poesia de Fernando Pessoa, sentimos

atualmente o quanto viver não é preciso. A vida tem sido arrebatadoramente imprecisa, o que foi planejado perdeu o sentido em função das tragédias cotidianas e das funções atropeladas que as instituições têm cobrado a docentes, discentes e técnicos. Os artistas reinventam projetos de arte e ensino para alçarem seus voos criativos e conseguirem alguma verba para a própria sobrevivência. É impossível não falarmos sobre isso e é fundamental acharmos formas de seguirmos compartilhando nossas reinvenções. Esse é o objetivo desse texto escrito com a ansiedade de uma artista no movimento reflexivo dessa vida limitada no espaço e no congelamento do tempo. Tenho me apaixonado pelas pessoas e pela ressignificação artística de todas elas. Agradeço por tantos momentos inesquecíveis onde vida e arte se atravessaram e me fizeram acreditar que a grande satisfação do artista está integrada aos seus momentos de comunhão com a criação, com o outro e com sua própria subjetividade.

Concluo trazendo o exercício proposto pela amiga Aline Teixeira (Exercício Desviante 1, 2021) que traz esperança, principalmente para os artistas do corpo, nesse momento de tristeza e solidão.

Ela olha pra frente.

Desvia o olhar.

Olha para as mãos e retira-as de onde estão.

Hesita em levantar.

Pensa em deslocar uma parte em uma direção; desloca a parte no sentido oposto; repete, repete, repete. Descansa.

Cai.

Queria subir, mas afunda, ainda mais.

Queria que a água jorrasse dos olhos, mas ela brota da sola dos pés e desce pelo ralo. Descobre que o fundo, não é o fim, as camadas crescem para baixo. Os dedos dos pés se esticam e desaparecem debaixo da terra.

Se assusta. Pensava que as coisas cresciam para cima. A redundância de crescer para baixo não faz sentido a princípio.

É difícil acreditar no que os olhos não conseguem alcançar. O poder da invisibilidade enterrada a imobiliza.

Ela continua afundando até que já não consegue mais ver os joelhos.

É inundada pela sensação emborrachada dos membros se estendendo por locais antes desconhecidos. Não sente medo, nem desconforto.

Sente que seus pés encontram outros pés. Compreende a delícia de crescer horizontalmente. Não tem mais medo de cair.

(Aline Teixeira por uma mensagem de whatsapp endereçada a Maria Inês Galvão em 20 de março de 2021)

Maria Inês Galvão Souza
UFRJ
inesgalvao2@gmail.com

Maria Inês Galvão Souza possui doutorado em Artes Cênicas (UNIRIO, 2010), mestrado em Ciências da Arte pela (UFF, 2002). Líder do Grupo de Pesquisa Investigações sobre o Corpo Cênico, atualmente é vice coordenadora do Mestrado em Dança da UFRJ. Integra o projeto de Preparação Corporal para Atores em parceria com o curso de Direção Teatral (ECO/UFRJ).

Referências:

- ARTAUD, Antonin. **O Teatro e seu Duplo**. 2ª. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, n. 19, 20-28, jan./fev./mar./abr. 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf>>, acesso em 01 nov. de 2018.
- LOPES, Sara. Corporificando a palavra. In: TAVARES, Enéias Farias; et al. (Org.) **Discursos do Corpo na Arte**. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2014, 33-48.

Composição improvisada em dança: enunciados de uma performatividade

Mariane Araujo Vieira (UFU)

Dança como Área de Conhecimento: Perspectivas Epistemológicas, Metodológicas e curriculares

Resumo: Essa pesquisa é parte integrante de uma dissertação que teve como foco o estudo sobre a dramaturgia da improvisação. Ao longo desta pesquisa, questionei enquanto improvisadora, quais seriam os modos de fazer-dizer que constroem essa dramaturgia que é sempre processual, relacional e experiencial. Esse entendimento teve grande influência por meio dos estudos da performatividade e do fazer-dizer baseado no texto *O fazer-dizer do corpo: dança e performatividade* de Jussara Setenta (2008) e do livro *Estética de lo performativo* de Erika Fischer-Lichte (2011). Por meio de uma pesquisa bibliográfica e também prática, que se baseou nos trabalhos que desenvolvi junto ao Substantivo coletivo, e em entrevistas com artistas nacionais, pude concluir que é possível falar da improvisação como um modo que inaugura um próprio dizer, que não é dado pela palavra, mas sim pela própria ação.

Palavras-chave: IMPROVISACÃO EM DANÇA; PERFORMATIVIDADE; COMPOSIÇÃO; DRAMATURGIA.

Abstract: This research is part of a thesis that focused on the dramaturgy of improvisation. Through this research, I questioned as an improviser which are the forms of doing-saying that build this always processing, relational and experiential dramaturgy. This understanding received great influence from studies on performativity and doing-saying, namely *O fazer-dizer do corpo: dança e performatividade* [The body's doing-saying: dance and performativity], by Jussara Setenta (2008), and the book *Estética de lo performativo* [The aesthetics of the performative], by Erika Fischer-Lichte (2011). Through bibliographic and practical research—based on my previous works with the Substantivo group—and interviews with national artists, I concluded that we can address improvisation as a form that speaks for itself, which is not expressed by words, but by actions.

Keywords: DANCE IMPROVISATION; PERFORMATIVITY; COMPOSITION; DRAMATURGY.

1. Percursos improvisacionais

Ao longo das minhas pesquisas práticas e teóricas sobre a composição improvisada em dança, me questionei sobre os modos de compor e criar na composição improvisada em dança, tentando compreender sobre as estratégias de preparação e composição para se criar na cena improvisada. Esse questionamento

me levou à pesquisa de mestrado realizada pelo Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas na Universidade Federal de Uberlândia, no qual desenvolvi uma pesquisa sobre dramaturgia da improvisação. Uma das principais questões que eu tinha enquanto improvisadora era: o que seria uma composição? Como escolher o que vai ou não para a cena? Existe uma dramaturgia improvisada? Quem cria a dramaturgia na composição em tempo real?

Como conclusão desse estudo, compreendi que a dramaturgia criada na cena tinha menos a ver com estruturas de sentidos e significados pertencentes à uma linguagem representacional e mais próxima da própria ação enquanto emergência de experiências. Diante dessa questão, entendi que o termo dramaturgia da improvisação poderia ser uma forma de afirmar e legitimar uma dramaturgia criada na cena, que é processual e inscrita com toda a materialidade que se dá em um determinado tempo-espço e no “aqui e agora”. Assim, compreendo que a dramaturgia da improvisação se dá por uma trama de acontecimentos que emerge do imbricamento do corpo na cena e da materialidade de um contexto específico. Isso significa dizer que essa dramaturgia sempre será processual, não dada a priori, construída em cocriação e co-implicada com os elementos da cena, envolvendo improvisador(a), público, material cênico, espaço arquitetônico e assim por diante.

Essa compreensão partiu de algumas referências não só da área da improvisação em dança (Harispe (2014); Guerreiro (2008); Giglio (2007), Guimarães (2012), Moraes (2010), Volpe (2011); Mundim (2017), entre outros) como também na performatividade, uma vez que esse conceito implica em distanciar o entendimento da dança como representação e se aproxima de materialidade do trabalho enquanto emergência de enunciados corporificados. As principais referências para este trabalho são Jussara Setenta (2008) e Erika Fischer-Lichte (2011).

Em relação ao termo performatividade ele é utilizado nas artes e em campos expandidos do conhecimento com perspectivas diversas. No campo artístico, esse conceito ganhou força nos anos 1950, muito influenciado pelas pesquisas de John Austin sobre performativo (ALMEIDA; PEREIRA, 2020, p. 175) e pelas pesquisas sobre performance de Richard Schechner (FERNANDES, 2013, p. 408). Posteriormente, o conceito foi desenvolvido por pesquisadoras como Hantelmann (2014), Fischer-Lichte (2011) e Josette Féral (2008) e influenciado pela obra de Hans-Thies Lehmann (2007) com o teatro pós-dramático. De forma mais específica, na dança,

Se, nos anos 1950, a noção de performatividade estava sendo introduzida pelo teórico da linguagem John Austin, com suas palestras da série *How to do things with words* (AUSTIN, 1962), os artistas da dança do mesmo período propunham, através de suas coreografias e práticas, *how to do things with bodies* (ALMEIDA; PEREIRA, 2020, p. 175).

Sobre esse conceito, Jussara Setenta aponta que “a organização da dança em um corpo pode ser tratada como sendo uma espécie de fala de corpo” (SETENTA, 2008, p. 17). Contudo, essa fala, não perpassa pela elaboração de signos e transmissão de significados como em um discurso falado, mas sim, inventa um modo próprio de dizer, sendo que “se distingue exatamente por não ser uma fala sobre algo fora da fala, mas por inventar o modo de dizer, ou seja, inventar a própria fala de acordo com aquilo que está sendo colocado. Essa modalidade de fala será aqui denominada de fazer-dizer” (SETENTA, 2008, p. 17).

O estudo desenvolvido tanto por Jussara Setenta (2008) tem como ponto de partida a teoria dos atos de fala desenvolvida por John Austin (1911-1960) no texto *Quando dizer é fazer* (no original, *How to do things with words*, 1990). Uma das abordagens que ele aponta, e que se torna interessante para se pensar na dança, é que a linguagem deixa de ser reprodutiva (transmissão e veiculação da informação) para ser produtiva (o significado é a própria ação). Nesse caso, enunciados performativos, para além de descreverem um estado de coisas, executam uma ação. Por exemplo, quando um padre realiza um casamento e profere “eu vos declaro marido e mulher”, ele indica um ato que se realiza, ou, “quando digo, diante do juiz ou no altar etc., ‘Aceito’, não estou relatando um casamento, estou me casando” (AUSTIN, 1990, p. 25). Para esses enunciados performativos, existem condições que não são só linguísticas, pois dependem de uma dimensão social e institucional. Por exemplo, o enunciado “eu vos declaro marido e mulher” não se dá como um enunciado performativo quando é proferido em uma peça de teatro escolar. Dessa forma, enunciados performativos podem ter êxito ou não, pois “O julgamento desses atos performativos varia com o contexto em que são realizados, se as circunstâncias estão apropriadas e se condizem com os cargos e as atribuições dos sujeitos envolvidos” (LAGE, 2018, p. 79).

Setenta (2008, p. 21) afirma que, por meio da teoria dos enunciados em Austin, os atos performativos não se referem somente a atos de fala, mas também atos de ações corporais. Essas ações, no contexto da dança, se tornam produtoras

“de questões e não receptáculo reprodutor de passos ordenados e, longe de pretender[em] encontrar soluções e respostas definitivas, investiga[m] de que maneira os questionamentos do corpo estão se resolvendo no próprio corpo” (SETENTA, 2008, p. 20). Assim, a ênfase na ação cria um modo de organização próprio do corpo que não se referencia a algo a priori ou a posteriori, se não no próprio ato de agir.

Assim, a proposição da ação se dá na criação do próprio enunciado, e esse enunciado é visto por Setenta (2008) como um ato performativo (do verbo em inglês to perform – correlato ao significado de ação), pois “trata-se de um corpo-sempre-verbo-no-presente” (SETENTA, 2008, p. 24). É por meio desse ato corporal que se torna possível estabelecer relações comunicativas e experienciais, que são elaboradas e acionadas no e pelo corpo. Afinal, “quando se trata o corpo como auto-organizador de enunciados, está implicado nesse seu fazer a compreensão de que ele se dá em estados de provisoriedade, transformação, inquietude, permeabilidade, investigação e reflexão crítica” (SETENTA, 2008, p. 27).

Essas camadas de relações são reapresentadas e reformuladas pelo corpo que dança, que escolhe como conectar, excluir, selecionar, relacionar e sinalizar as informações, uma vez que:

tal procedimento indica que, no fazer da dança, as escolhas são determinantes na formulação do discurso e na apresentação das ideias no corpo. O que fica (escolhido) e o que não fica (não escolhido) expressam a maneira como o corpo lida com as informações externas e internas (SETENTA, 2008, p. 35).

De acordo com esse pensamento, o corpo produz a própria fala pelas ações. Os sentidos partem das ações e continuam a ser assimilados como ações, e não como um texto ou por meio de palavras faladas. O corpo é, assim, o próprio fazer-dizer de sua dança, não precisando de outros meios ou maneiras de “comunicar algo” além do próprio corpo, como normalmente acontece nos balés de repertório, em que há uma intenção do movimento de representação, um texto dançado com gestos cotidianos, figurinos representativos e um espaço criado pela imitação da natureza ou de castelos. Nesse caso, há um tema que precisa ser contado literalmente. Entretanto, na improvisação, pode acontecer de haver temas e proposições já previamente estudados que são estímulos para a criação em tempo real, mas que não são representados por gestos, mas, sim, produzidos por ações.

Um exemplo de um trabalho nesse viés é o espetáculo *Juanita*¹, que é baseado nos livros escritos por Carlos Castañeda e dançado por Isabel Tica Lemos, Cristiano Karnas e Iramaia Gongora (FIGURA 1). A descrição dessa obra é colocada como uma “livre inspiração” das obras literárias de Carlos Castañeda, em uma interdisciplinaridade entre dança, música e artes visuais.



Figura 1 – Espetáculo *Juanita*. Fonte: Cunha (2015).

Outro exemplo é o espetáculo *Nosso primeiras histórias*², apresentado pelo grupo Silenciosas, um grupo de improvisação dirigido por Diogo Granato (FIGURA 2). Esse espetáculo é um projeto sobre o livro *Primeiras histórias*, de Guimarães Rosa. Como a própria sinopse do trabalho afirma, não é uma tentativa de narrar ou reproduzir:

Não parece ser possível falar sobre os 21 contos do livro *Primeiras histórias*, de Guimarães Rosa, em uma única apresentação. Silenciosas não pretende fazer isso. Pretendemos falar sobre nós, sobre nossas emoções, sensações, sobre o que o livro nos disse, sobre o que ele nos ensinou. Misturamos seus personagens, seus narradores e o autor a nós mesmos, nos apropriando de histórias que nunca param de nos surpreender. Usamos nossos corpos, movimentos, nossa voz, nossas técnicas e linguagens, para expor nossa experiência ao pesquisar essa obra. Estamos no quarto ano de

¹ Um documentário sobre o espetáculo está disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=HSFdDj9uFb4>. Acesso em: 30 jun 2021.

² Partes do trabalho estão disponíveis em: https://www.youtube.com/watch?time_continue=2&v=T9EdveO8lts&feature=emb_logo. Acesso em: 30 jun. 2021.

pesquisa, e Primeiras Estórias está no grupo, é inerente aos nossos corpos. Senta com a gente, conversa, escuta, deixa a gente te contar umas coisas, umas estórias, deixa a gente mostrar uns movimentos (SILENCIOSAS, 2019)



Figura 2 – Espetáculo *Nosso Primeiras histórias*. Fonte: Quitanilla (2020).

Temas literários podem servir de estímulo assim como qualquer outro tema, como paisagens sonoras no trabalho *Paisagens alteradas*, de Dudude Hermann; mulheres que trabalham na lavanderia em *Fulaninha's*, do Grupo X, com direção de Eduardo Oliveira; as categorias corpo, espaço, esforço e forma do Sistema Laban no trabalho *Trio do Projeto Jogo Coreográfico*, com direção de Lígia Tourinho; corpo e arquitetura no trabalho *Performance-observatório*, dirigido por Beth Bastos; e corpoespaço no espetáculo *Sobre pontos, retas e planos*, do grupo Conectivo Nozes.

O motivo de citar esses trabalhos em dança e artistas que trabalham com a improvisação é afirmar que temas variados podem servir de estímulo, de mote de pesquisa para a improvisação, e criar novas formas de fazer-dizer que se dá em tempo real, modificando-se diante do público, transformando o contexto e não se limitando a uma representação. Como afirma Setenta (2008, p. 1), “A fala é construída no corpo e pelo corpo que assume a responsabilidade pelas invenções de seus modos de apresentação [...], um fazer-dizer que não “comunica” apenas uma ideia, mas “realiza” a própria mensagem que comunica”.

2. Dramaturgia da improvisação: um fazer-dizer

Para afirmar que o corpo inventa um modo próprio de dizer e proferir ideias, Setenta (2008) aborda o conceito de performatividade, que trata dessa organização da fala que é do corpo: “A performatividade significa não só o modo de se apresentar no mundo, mas a própria constituição epistemológica de um tipo de mundo” (SETENTA, 2008, p. 32). O estado performativo se evidencia em um corpo que improvisa e traça o seu próprio fazer-dizer.

Aproprio-me de alguns apontamentos sobre a performatividade (como descritos por Jussara Setenta (2008) no livro *O fazer-dizer do corpo: dança e performatividade*, que serão citados em negrito) para criar possíveis relações com a improvisação e a criação de uma dramaturgia que se dá no instante. A performatividade:

- **refere-se a um modo de estar no mundo.** A improvisação expõe aquilo que é próprio e singular do sujeito que dança e se organiza, criando formas diferentes de se mover no espaço.
- **caracteriza-se por movimentos inquietos e questionadores.** A improvisação não resolve questões, mas cria outras perguntas. Preocupa-se com o “como” e não com o “o quê” ou o “para quê”.
- **interessa-se pela presentidade do presente.** A improvisação aponta um fazer-dizer na contemporaneidade, provocando e instigando o que é fixo e estático, colocando-se na modificação de um “sempre” presente.
- **promove a correlação indissociável entre o que se faz e o que se diz.** Quem faz improvisação afirma as próprias ideias do corpo no corpo. As sensações, os pensamentos e as ideias que surgem no confronto com o ambiente se expõem em uma fala encarnada.
- **é um corpo em estado de “definição” contínua.** O movimento improvisado se redefine a cada nova situação e estabelece novas ações, talvez criando outros corpos, que modificam o fazer-dizer em uma composição.
- **troca-se a ação de perpetuar pela ação de transformar.** Na improvisação, o corpo transforma aquilo com o que se relaciona, pois sempre há modificação e reinvenção do que já está dado – nesse caso, o corpo transforma o tempo e o espaço em que se insere.

- **considera pensamento como ação.** O corpo que improvisa elabora suas ações durante o próprio fazer, e não a priori. É possível visualizar algumas proposições de movimento antes de “colocá-las” em cena, mas elas sempre se modificam e se reorganizam de acordo com as relações que a cena cria.
- **não está subjugada ao hábito de articular gestos, comportamentos e técnicas estabelecidas.** A improvisadora se utiliza das técnicas de movimento apreendidas como ferramenta de jogo, de escuta, de trabalho de tônus para criar uma composição que vai além de uma exibição de movimentos “vazios”, mecânicos e descontextualizados.
- **para cada dizer, precisará inventar um modo próprio que lhe corresponda.** A improvisadora deve ter uma escuta refinada para dialogar com o que é proposto no instante, criando formas singulares daquele momento, com aquele público, naquele espaço-tempo específico.
- **não produz um consenso, mas exercita a produção do comum, do coletivo e do compartilhado.** A improvisação não se atém apenas ao que é bonito, ao que é equilibrado, com repostas prontas e previsíveis. As ações devem partir da relação do corpo no ambiente, sempre em risco de falha ou não aceitação.

Desse modo, o entendimento da performatividade colabora para a compreensão do fazer-dizer da improvisadora, principalmente no que se refere à criação de uma dramaturgia, uma vez que tensiona o modo de lidar com a composição em tempo real, levando em consideração que as escolhas do que se pode fazer-dizer tem implicações políticas e estéticas. Nesse caso, “o corpo é o seu assunto, daí a necessidade dele produzir os movimentos que sejam capazes de reconfigurar os limites e as potencialidades do seu dizer – daí, também, a necessidade de inventar o modo desse dizer ser feito” (SETENTA, 2008, p. 84).

Esse tema me foi muito importante para começar a entender a dramaturgia para além de nexos de sentidos e significados que estão diretamente ligados à semiótica e aos estudos da linguística e, assim, compreender a dramaturgia como produção de acontecimentos e experiências não “traduzíveis” em palavras. Porém, quando apresentei essa parte da pesquisa no 3º Encontro de Pesquisa em Andamento do PPGAC-UFU (Pós-graduação em Artes Cênicas da UFU), fui questionada se o corpo na dança era o único responsável pela criação de uma dramaturgia, afinal ele seria o produtor desse fazer-dizer, e não outras materialidades. Assim, para complementar esse entendimento do fazer-dizer e

abordar uma dramaturgia que é feita na cena, dentro de um espaço-tempo e de um contexto específico, dando atenção às materialidades presentes no momento, encontro na estética do performativo uma base para reflexões sobre a dramaturgia da improvisação.

Erika Fischer-Lichte (2011) aponta a estética do performativo como um modo alternativo de abarcar a percepção de obras contemporâneas que fogem à categoria da representação, como os Happenings, as Performances Art, os trabalhos influenciados por esse giro performático, que incluem trabalhos em dança contemporânea e de composição improvisada em dança, produzidas principalmente após os anos 1950. Fischer-Lichte (2011) cita a obra *Lips of Thomas*, de 1975, de Marina Abramovic, como uma obra não representacional e geradora de experiências.

Lips of Thomas inicia com a artista tirando a sua roupa e desenhando uma estrela de cinco pontas em uma fotografia de um homem. Depois, Abramovic bebe um litro de mel e se serve de uma taça de vinho, que vai bebendo até esvaziar a garrafa. Após isso, ela quebra a taça de vinho na mão, o que a faz sangrar, e caminha em direção à fotografia. Ela desenha uma estrela de cinco pontas em seu ventre com uma lâmina de barbear, que também a faz sangrar. Em seguida, ela pega um chicote, coloca-se em frente ao público e começa a se açoitar nas costas. Após isso, ela se deita de costas, em cima de uma cruz feita de gelo, com os braços abertos. No teto, há um radiador que, direcionado para a sua barriga, derrete o gelo e faz com que a estrela em sua barriga sangue ainda mais. Após trinta minutos, sem qualquer expressão de dor, a ação é interrompida por alguns espectadores que não suportam presenciar aquela “tortura”, e com isso dão fim à performance.

É por meio desse trabalho que Erika Fischer-Lichte delinea que a percepção estética de uma obra não se dá por uma compreensão fechada e que não é interpretada em significados linguísticos verbais, mas, sim, físicos. Apesar de essas interpretações serem possíveis, são sempre uma reflexão a posteriori, que não se dá no acontecimento da ação³. Desse modo, ela aponta a interpretação de

³ Em uma entrevista com Matteo Bonfitto (2013), Fischer-Lichte explica que, na língua alemã, não há diferença entre performance e teatro. O conceito de performance, que se difere da abordagem de Richard Schechner, é mais amplo, de forma que quando se fala em teatro há performances que sejam do teatro, da dança, da ópera, entre outros. Na tradução para a língua espanhola, o termo em alemão *Aufführung*, que é traduzido para Performance em inglês, é traduzido para realização cênica, e no português foi encontrado os termos obra em performance ou obra performática (LAGE, 2018, p.

Lips of Thomas poderia ser, por exemplo, usar o símbolo da estrela como uma analogia a um ritual, ou um contexto religioso ou ao símbolo socialista da Iugoslávia. Mas não é sobre interpretar as ações, pois elas são autorreferenciais, isto é, as ações realizam exatamente o que significam e não outra coisa. Nesse sentido, “não se tratava de compreender a performance [*Lips of Thomas*], mas, sim, de experimentá-la, o que, in situ, escapava da capacidade de reflexão” (FISCHER-LICHTE, 2011, p. 34, tradução minha)⁴.

Ainda nessa perspectiva, a obra artística elabora ações que produzem outras ações em quem assiste e que não devem ser simplificadas em palavras e relações de significado. Na estética do performativo, o espectador também se torna materialidade da ação cênica, transformando-se em uma copresença que se constrói em cena. Segundo Fischer-Lichte (2011, p. 65, tradução minha), “Somente porque a copresença física de atores e espectadores é dada é que a performance no palco pode acontecer; é essa copresença que a constitui”⁵.

A obra se torna assim, em toda a sua materialidade, um acontecimento, colaborando para o entendimento de que a dramaturgia não é dada previamente, mas se constrói enquanto processo do próprio fazer. Nessa perspectiva, a criação está sempre como algo mutável, fugaz, transitório, que se encerra no próprio fazer e que não é repetível.

A noção de separação entre o que se faz e o que se interpreta vem de um entendimento dicotômico que separa sujeito e corpo, sendo o corpo uma máquina controlável (FISCHER-LICHTE, 2011, p. 166). Em contraponto a esse pensamento, na estética do performativo, há a noção de corporização (*embodied mind*), termo desenvolvido nos últimos 50 anos que não distingue ter-corpo e ser-corpo. Essa noção colabora para apontar que, na medida em que os atos performativos são produzidos pela corporalidade, estes são sempre processos de corporização, ou seja, o corpo do artista não está separado da materialidade que é criada.

Além disso, a noção de corporização está relacionada de forma direta ao que pode ser entendido por presença, pois a presença implica, segundo Fischer-

78). Nesta pesquisa entendo que o termo “obra artística” consegue abarcar, pelo contexto em que é escrito, como referente à realização cênica da tradução em espanhol.

⁴ No original: “no se trataba de comprender la performance [*Lips of Thomas*], sino de experimentar-la y de enfrentarse a experiencias que, in situ, escapaban la capacidad de reflexión” (FISCHER-LICHTE, 2011, p. 34).

⁵ No original: “Sólo porque se da la copresencia física de actores y espectadores puede tener lugar la realización escénica, es esa copresencia la que la constiyuye (FISCHER-LICHTE, 2011, p. 65).

Lichte (2011, p. 203, tradução minha) que mente e corpo são inseparáveis: “não parece, portanto, algo extraordinário, mas, sim, algo perfeitamente ordinário que se torna presente e que se torna um acontecimento: a singularidade de que o ser humano é mente corporificada”⁶.

3. Prática, composição e conclusões

O que é percebido está para além da geração de significados, pois está muito mais relacionado ao que emerge enquanto ações e associações dessas ações, isto é, na cena se cria uma trama de emergências que afetam e implicam o que se cria e se estabelece na cena. A Figura 3, 4 e 5, por exemplo, apresenta uma sequência de ações do trabalho *Corpos (In)Dóceis*⁷ criado pelo Substantivo Coletivo e o NEID, em que a dramaturgia é criada no instante e se dá na relação com toda a materialidade da cena (espaço do museu, corpos que improvisam, imagens na parede, entre outros).

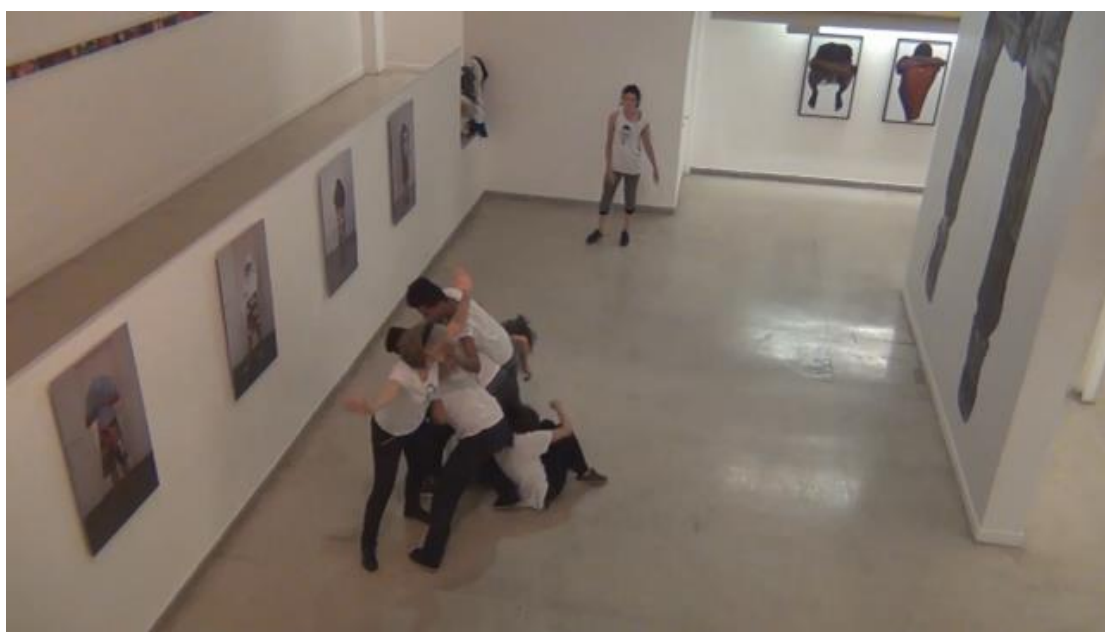


Figura 3 – Corpos (In)Dóceis Fonte: Augusto (2018).

⁶ No original: “No parece, pues, algo extraordinario, sino que em ella algo perfectamente ordinario se hace patente y deviene acontecimiento: la singularidad de que el hombre es embodied mind” (FISCHER-LICHTE, 2011, p. 203).

⁷ Vídeo do trabalho realizado no MUa disponível em: <https://youtu.be/QR45CuHLPi0>. Acesso em: 4 jun 2021.

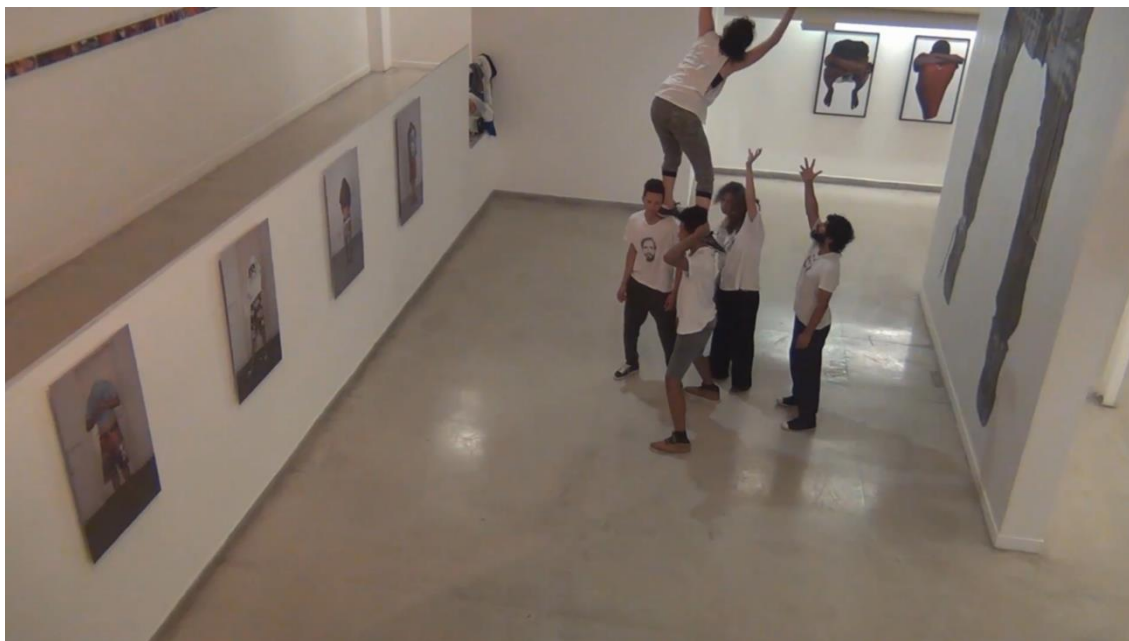


Figura 4: *Corpos (In)Dóceis* Fonte: Augusto (2018).

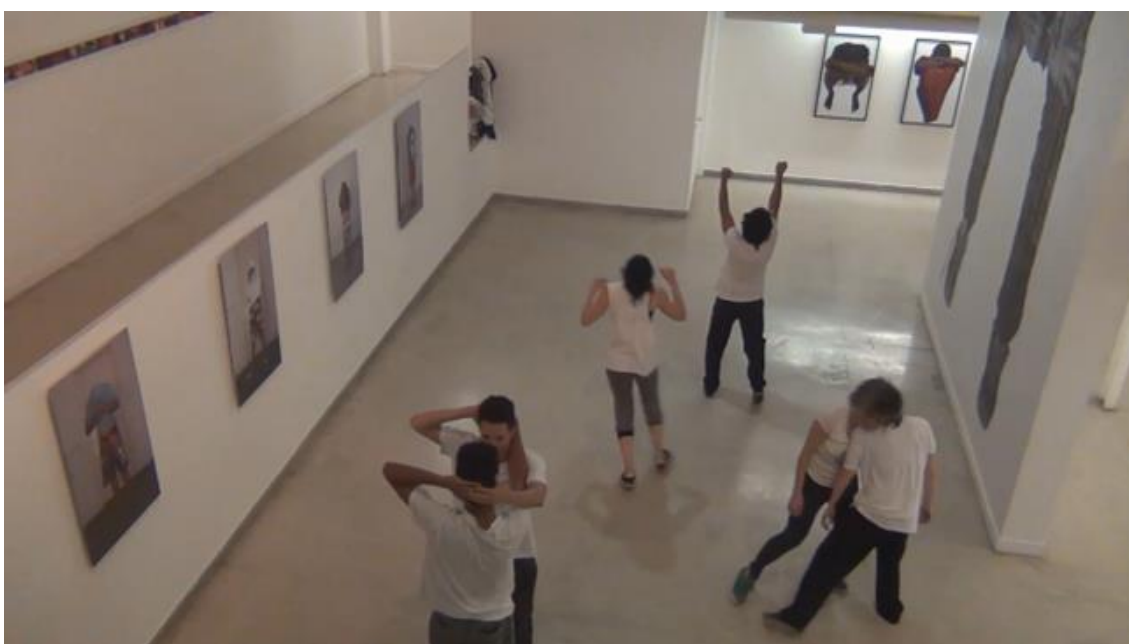


Figura 5: *Corpos (In)Dóceis* Fonte: Augusto (2018).

Dentro da perspectiva da estética do performativo, no *Corpos (In)Dóceis*, o que se busca na cena não é representar a prisão, ou o quanto esses corpos se escondem ou se espremem, ou o quanto as notícias jornalísticas não se preocupam com a exposição daquele determinado sujeito que está em condenação. Não é sobre isso. Os atos enunciam por si e se afetam em fluxo de composição.

O trabalho *Corpo (In)dóceis* versa sobre uma dramaturgia atravessada por questões como aprisionamento, vigilância e controle exercidos pela sociedade sobre o corpo, apresentando a poética do movimento como possibilidade de

transposição e transformação das realidades de sujeitos em situação de encarceramento. Por ser um trabalho improvisado, essa dramaturgia não é estática ou fixa em si mesma, ela se desfaz e refaz a cada trabalho, criando novos percursos de percepção da obra. Identifico assim, que o trabalho apresenta uma dramaturgia que é acionada através dos recursos de jogos e de composição; perpassada pelas imagens; influenciada pelo ambiente do museu; e diversificada pelos corpos ali presentes (de improvisadoras e de público) que se relacionam e (des)organizam no trabalho artístico, identificando “aquela” apresentação como *Corpos (In)dóceis* (FIGURA 6).



Figura 6: *Corpos (in)Dóceis* no MUNA. Fonte: AUGUSTO, 2018.

Além disso, não há muitas palavras para a experiência de compor; o interesse do mover está em gerar afetos e acontecimentos, assim, as sensações, emoções e percepções se articulam fisicamente e presencialmente (do estado de presença). Os significados surgem após, e não durante a cena, afinal “o processo pelo qual tentamos ‘traduzi-los’ para a linguagem sempre entra em ação a posteriori, quando queremos refleti-los ou transmiti-los a outros” (FISCHER-LICHTE, 2011, p. 293, tradução minha)⁸. Sobre essa reflexão, ela ainda complementa,

⁸ Tradução do original: Cuando hablamos de sensaciones y emociones, estamos también ante significados que se articulan fisicamente y que sólo pueden llegar a ser conscientes por medio de ese

Quando falamos de sensações e emoções, também nos deparamos com significados que se articulam fisicamente e que só podem se tornar conscientes por meio da própria fisicalidade e como se articulam fisicamente. Ou seja, as articulações físicas específicas – falta de ar, suor, arrepios etc. – não devem ser entendidas como sintomas, como signos que remetem a um sentimento situado noutro local – no “interior” da pessoa, na sua alma – e que o corpo se limita a expressar, ideia sustentada pelos teóricos do século XVIII. Parto da tese de que as emoções são geradas corporalmente e que só podem ser conscientes em ambas as articulações físicas. As emoções são, então, significados que, por estarem fisicamente articulados, podem ser percebidos pelos outros e, nesse sentido, sem dúvida, podem ser transmitidos sem que seja necessário “traduzi-los” em palavras (FISCHER-LICHTE, 2011, p. 302, tradução minha)⁹.

Encerro este texto enfatizando que, por meio da estética do performativo e da performatividade do fazer-dizer, é possível compreender que a dramaturgia não se dá para ser entendida, mas, sim, para ser experimentada, isto é, ela se dá enquanto acontecimento. Assim, a performatividade explora o corpo e a ação na emergência de um evento e, distantes de uma representação de um sentido externo, ela convoca os corpos para o momento presente, do “aqui e agora”. Desse modo, há uma inversão sobre os modos de (re)conhecer o que é produzido enquanto cena, na medida em que se valoriza a experiência ao invés dos sentidos interpretados que a obra carrega. Como afirma Erika Fischer-Lichte (2008, p. 16), “a questão central da performatividade não é compreendê-la, mas ter uma experiência e lidar com essa experiência, a qual não poderia ser suplantada, antes ou depois, pela reflexão”.

articularse fisicamente y como ese articularse fisicamente. Es decir, que las articulaciones físicas concretas – respiración entrecortada, sudoración, piel de galinha etc. – no hay que entenderlas como síntomas, como signos que remitieran a um sentimento localizado em otra parte – en el “interior” de la persona, em su alma – y que el cuerpo se limitara a expressar, uma ideia sostenida por los teóricos del siglo dieciocho. Parto de la tesis de que las emociones se generan corporalmente y que sólo pueden ser conscientes em tanto que articulaciones físicas. Las emociones son, pues, significados que, porque son articulados fisicamente, pueden ser percebidos por otros y, en este sentido, pueden sin duda serles transmitidos sin que haya que “traducirlos” a palabras (FISCHER-LICHTE, 2011, p. 302).

⁹ Tradução do original: Cuando hablamos de sensaciones y emociones, estamos también ante significados que se articulan fisicamente y que sólo pueden llegar a ser conscientes por medio de ese articularse fisicamente y como ese articularse fisicamente. Es decir, que las articulaciones físicas concretas – respiración entrecortada, sudoración, piel de galinha etc. – no hay que entenderlas como síntomas, como signos que remitieran a um sentimento localizado em otra parte – en el “interior” de la persona, em su alma – y que el cuerpo se limitara a expressar, uma ideia sostenida por los teóricos del siglo dieciocho. Parto de la tesis de que las emociones se generan corporalmente y que sólo pueden ser conscientes em tanto que articulaciones físicas. Las emociones son, pues, significados que, porque son articulados fisicamente, pueden ser percebidos por otros y, en este sentido, pueden sin duda serles transmitidos sin que haya que “traducirlos” a palabras (FISCHER-LICHTE, 2011, p. 302).

Mariane Araujo Vieira
UFU

marianedanca@gmail.com

Mestre em Artes Cênicas e Bacharel em Dança pela Universidade Federal de Uberlândia. Integrante do Núcleo de Estudos em Improvisação em Dança e Substantativo Coletivo. É artista pesquisadora no BANDO – Grupo de Estudos em Improvisação em Dança. Artista nos coletivos Cia It. e Grupo Strondm.

Jarbas Siqueira Ramos (orientador)
UFU

jarbasboc@hotmail.com

Doutor em Artes Cênicas pelo PPGAC/UNIRIO, Mestre em Artes Cênicas pelo PPGAC/UFBA. É professor do Curso de Dança, do Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas - PPGAC e do Programa de Mestrado Profissional - PROFARTES pela Universidade Federal de Uberlândia. É dançarino, ator, produtor cultural e pesquisador da improvisação e das culturas brasileiras.

Referências

ALMEIDA, Karina; PEREIRA, Sayonara. A performatividade na dança. **Revista Sala Preta**, São Paulo, v. 20, n. 1, 2020. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/salapreta/article/view/163336/162748>. Acesso em: 30 jun. 2021.

AUGUSTO, Paulo Soares. **[Registro do espetáculo Corpos (In)dóceis]**. Uberlândia, 2018. Disponível em: <https://www.facebook.com/media/set/?vanity=substantivocoletivo&set=a.1014307975401375>. Acesso em: 30 jun. 2021.

AUSTIN, John. **Quando dizer é fazer**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

CUNHA, Tarcísio. Dirigido por Isabel Tica Lemos, Juanita reestrea na Praça Horácio Sabino/SP. **Agenda de dança**, São Paulo, 2015. Disponível em: <http://www.agendadedanca.com.br/dirigido-por-isabel-tica-lemos-juanita-reestreia-na-praca-horacio-sabinosp/>. Acesso em: 30 jun. 2021.

FISCHER-LICHTE, Erika. **Estética de lo performativo**. Tradução: Diana Gonzalez Martin e David Martínéz Perucha. Madrid: ABADA, 2011.

FERNANDES, Sílvia. Performatividade e gênese da cena. **Revista Brasileira de Estudos da Presença**, Porto Alegre, v. 3, n. 2, p. 395-412, abr. 2013. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/presenca/article/view/38137>. Acesso em: 30 jun. 2021.

LAGE, Mariana. Estética do performativo: implicações filosóficas do fim da obra como objeto. **Revista Dois pontos**: revista dos departamentos de Filosofia da Universidade Federal do Paraná e da Universidade Federal de São Carlos, Curitiba, v. 15, n. 2, 2018.

QUINTANILLA, Carol. Guimarães Rosa inspira espetáculo “Nosso Primeiras Estórias”. **Folha de São Paulo**. 3 set. 2020. Disponível em: <https://fotografia.folha.uol.com.br/galerias/1676850166122213-guimaraes-rosa-inspira--espetaculo-nosso-primeiras-estorias>. Acesso em: 30 jun. 2021.

SETENTA, Jussara Sobreira. **O fazer-dizer do corpo**: dança e performatividade. Salvador: EDUFBA, 2008b.

SILENCIOSAS. Nosso primeiras histórias. **Amor no improviso**, São Paulo, 2019.
Disponível em: <https://amornoimproviso.wordpress.com/nosso-primeiras-estorias/>.
Acesso em: 30 jun. 2021.

Aprendendo com a experiência a partir dos ensinamentos do Maître de Ballet Carlos Moraes (1936-2015)

Raimundo Simões de Santana (PRODAN-UFBA)

Dança como área de conhecimento: perspectivas epistemológicas, metodológicas e curriculares

RESUMO: A vivência por 13 anos junto ao Maître Carlos Moraes me possibilitou aprender muito, a partir de experiência formativa e de vida. Desse modo, trago para o meu campo de atuação, enquanto arteeducador de crianças, adolescentes e jovens no Projeto Axé, possibilidades de compartilhamentos e ensinamentos organizados por mim como princípios éticos e estéticos, na perspectiva de corroborar com referenciais artísticos e pedagógicos para o Ensino da Dança, e no seu desdobramento, a interface com a Capoeira. Partindo de uma pesquisa autobiográfica, com reconstituição de memórias e compreensão de falas, fatos nas relações com os contextos, as experiências vêm sendo ressignificadas e referenciadas aliando-se a pesquisa bibliográfica apoiada em teóricos como Paulo Freire, Lia Robatto, Edgar Morin, Brandão entre outros.

PALAVRAS CHAVES: EXPERIÊNCIA. BALLET. ARTE EDUCAÇÃO. ENSINO DE DANÇA.

ABSTRACT: Living for 13 years with Maître Carlos Moraes allowed me to learn a lot, from formative and life experience. In this way, I bring to my field of work, as an art educator of children, teenagers and young people in the “Projeto Axé”, possibilities of teachings and exchange organized by me as ethical and aesthetic principles, in the perspective of corroborating with artistic and pedagogical references for the teaching of dance, and in its interface with Capoeira. Starting from an autobiographical research, with reconstitution of memories and understanding of speeches, facts in relation to contexts, experiences have been reinterpreted and referenced, combining bibliographical research supported by theorists such as Paulo Freire, Lia Robatto, Edgar Morin, Ana Brandão, Euzébio Lôbo, among others.

KEYWORDS: EXPERIENCE. BALLET ART EDUCATION. TEACHING OF DANCE.

Há cerca de vinte anos troquei a cidade de Alagoinhas, interior da Bahia para “arriscar a vida” em Salvador. Neste período, venho me constituindo e me qualificando enquanto arteeducador e artista em contextos da cultura e da educação não formal, nesta cidade. Este artigo tem a intenção de refletir, sistematizar e socializar aprendizagens formativas éticas e estéticas, que ficaram encarnadas em mim, na convivência e experiência com dança, durante 13 anos, com o Maître de

Ballet Carlos Moraes (1936 -2015) que de forma orgânica contribuíram efetivamente na minha constituição, enquanto artista e educador, marcando-me com valores humanos, sociais e culturais além de métodos de arte e educação para o Ensino da Dança, em especial o Balé Clássico, e a interface com a Capoeira.

Carlos Moraes é um Maître de Ballet que chegou à Bahia em 1971. Veio ajudar no aprimoramento das alunas da EBATECA (escola de ballet do Teatro Castro Alves (Governo do Estado de São Paulo, 2010) Sua atuação junto a grupos folclóricos, de capoeira, como também, em especial seu vínculo com a religião do Candomblé contribuíram para suas atitudes e movimentos de incentivo à promoção de diálogos entre o ballet e as danças populares na Bahia, bem como estimular jovens negros à incursão em espaços privilegiados da Dança. Sua atuação diante de capoeiristas colocados na cena da Dança também chama atenção e é particularmente importante nesse estudo que realizo.

Deste modo, entendo que trazer o repertório e refletir sobre experiências e conhecimentos disponibilizados pelo Mestre-Maître Carlos Moraes e vivenciados por mim enquanto discípulo, é um ato de gratidão e consolidação de uma aprendizagem, para compartilhamento em seguida. Como educador, artista e pesquisador do Mestrado Profissional, venho fazendo uma reconstituição autobiográfica, a partir de imersão em lembranças e memórias, complementando com pesquisas documentais, a respeito de Moraes e com estudos de temas e áreas correlatas, para melhor entender, como esse artista contribuiu não só com minha formação, mas também com a Dança trazendo quebras de paradigmas em relação ao Ballet, na Bahia e no Brasil.

Destaco aqui dois ensinamentos obtidos na convivência com o Maître Carlos Moraes, que tomei-os como princípios orientadores e estruturantes que influenciaram o meu fazer arteducativo¹, conceito adotado pelo Projeto Axé: o primeiro deles foi a premissa do respeito pelas pessoas, pelos sujeitos com quem trabalhava e conseqüentemente com seus alunos e o segundo a importância e valorização da cultura, das danças de matrizes populares e africanas, mas especificamente, a capoeira e a dança afro-brasileira.

Moraes se mostrava sempre atento ao potencial individual de cada aluno, dentro de uma turma com pessoas das mais variadas experiências e origens. Sua

¹ O Projeto Axé adota a expressão “arteducativo” como uma forma de dissolver a possível separação entre os princípios artísticos e educativos na prática dessa organização.

aula contemplava a todos, falava sobre cada passo do ballet, correlacionando com energias e fenômenos da natureza. Inspirado em Brandão (2014), trazemos que nós, corpos-sujeitos evoluímos e desenvolvemos a partir da capacidade de relacionar e articular a compreensão entre natureza e cultura, da nossa dimensão complexa, bio-fisio-socio-cultural. Assim imagino que experiências como as minhas, podem contribuir para a formação em dança a que me dedico como educador.

Sintetizando assim a valorização do corpo-sujeito e da cultura, passam de forma subliminar e crescente, a se constituírem como premissas para o fazer-pensar-sentir a dança que trabalho, seja no campo da Arte quanto na interface com a Educativo. Reafirmo que essas referências, dentre outras, fazem parte do meu processo de ensino-aprendizagem enquanto Arteeducador e da minha construção enquanto ser humano.

1. Contextos de Cidadania, como ambientes de formação

Na oportunidade, o compromisso com o Mestrado Profissional em Dança - PRODAN, que com o ingresso em fevereiro de 2019, me possibilitou uma qualificação do meu fazer/pensar da minha prática profissional, enquanto educador de Dança, no Projeto Axé _ projeto social que trabalho há 13 anos com crianças, adolescentes e jovens negros em situações de rua e de invisibilidade social, campo de pesquisa, a partir da premissa de referenciar uma experiência de formação, que vem contribuindo tanto para a qualificação do meu fazer/pensar profissional como com a reverberação no meu contexto de trabalho.

O Projeto Axé (BIANCHI, 2000), criado por Cesare La Rocca, em 1990, no Pelourinho-Salvador, concebe um Programa Educacional referenciado em uma Educação como prática da Liberdade e Pedagogia da Autonomia (FREIRE, 1980 e 2002), e contribuições de Lia Robatto (2012), ao abordar a Dança como via privilegiada de Educação. A Pedagogia do Desejo se apresenta como referencial teórico para a prática pedagógica do Projeto Axé, como se pode ver em Carvalho (2000). Na atuação nesse espaço, venho ressignificando meu lugar enquanto bailarino/negro/ de origem pobre na identificação com os educandos do Projeto Axé.

Deste modo este estudo, tem possibilidades de me qualificar enquanto artista docente pesquisador a partir da compreensão de estudos e fatores que constituem o fazer/sentir/pensar da dança, nas técnicas do Ballet Clássico e da

Capoeira. Este processo tem favorecido uma revisão de processos de ensino e aprendizagem, no campo profissional do Projeto Axé, reafirmando a noção de integralidade do corpo-sujeito, de crianças e adolescentes em formação, assim como a possibilidade de socializar com outros profissionais e em especial com contextos não formais de *arteducação* inclusiva.

Assim, transponho a compreensão de corpo enquanto sujeito individual e a valorização da cultura como pressupostos que dão base a objetos da minha pesquisa de Mestrado. Pretendo a partir desta mobilização buscar (1) a identificação e sistematização de princípios sócio-artísticos-educativos, na vivência formativa e criativa com o Maître Carlos Moraes que possam contribuir para processos de ensino e aprendizagem da Dança, sejam de técnicas do Ballet Clássico ou da Capoeira; (2) e a partir da compreensão de fundamentações construídas para esses princípios arteducativos, estabelecer abordagens metodológicas, tanto para a formação de habilidades corporais, como para estratégias de processos de criação.

Estes princípios arteducativos, além de se constituírem como estratégia pedagógica para o ensino de dança, têm o potencial, de agregar valores ao campo da formação cidadã, junto aos adolescentes e jovens, do Projeto Axé no trabalho de Dança, fazendo garantir cada vez mais, a hipótese da Dança enquanto linguagem colaborativa e inclusiva de jovens negros, na cena social e cultural da cidade de Salvador. Pela complexidade de possibilidades que pautaram o meu percurso, proponho também que poderão influenciar outros profissionais arte-educadores.

Nesse caminho de pesquisa, estou investigando com atenção, como as contribuições de Carlos Moraes vão além do campo da dança, resvalando na educação no sentido de promover processos de emancipação social. Moraes foi uma figura importante nesse processo, atuando como um possível agente que incentivava a inserção de jovens negros capoeiristas em espaços tradicionalmente distantes de suas realidades sociais mais imediatas, além de atentar para danças de matrizes afro-baianas em seus contextos. Sua atuação propiciou um passaporte para participação e inclusão em espaços da classe-média baiana, como a EBATECA (Escola de Ballet do Teatro Castro Alves), e futuramente ao Balé do Teatro castro Alves.

Percebe-se, dessa forma, que Carlos Moraes estava inscrito e colaborou ainda para a inscrição da dança enquanto um elemento afro referenciado na Bahia, a partir de uma cosmovisão afro-referenciada (OLIVEIRA, 2012). Carlos Moraes foi

um visionário, senão um precursor no âmbito do Ballet Clássico, a estimular o pensamento da Arte enquanto uma ação afirmativa de participação e reparação social, vendo a Dança como ação inclusiva.

Dessa forma, uma contribuição de grande relevância que Moraes deixa para o campo da Dança na Bahia – entre tantas outras – acaba sendo aquela que uniu possibilidades de colocar lado a lado na cena as estéticas do Ballet Clássico e das danças populares e afro-brasileiras produzidas na Bahia, assim como jovens negros e brancos, sejam estes com experiência nas rodas de capoeira, nas casas de candomblé ou aqueles que participavam das aulas de ballet nas academias, da classe média-alta de Salvador.

2. Princípios *arteducativos* para o ensino da dança

Como um bom aprendiz, com determinação entendo que os ensinamentos vivenciados na prática com Carlos Moraes, podem ser apropriados e compreendidos por mim dando inspiração e base para a criação de princípios orientadores de conceitos e práticas para o ensino da Dança. E para tanto a partir de falas e expressões utilizadas pelo mestre Carlos Moraes durante suas aulas ou em processos de ensaios, tomei estas expressões, como inspiração para criação e proposição de *princípios arteducativos* facilitadores do processo de ensino e aprendizagem da Dança.

Desta forma apresento aqui esses *princípios arteducativos* de dança organizados em categorias, referenciados a partir da “memória de Moraes” para que melhor possam agir em complementaridade de significados e orientações à práticas pedagógicas e criativas no ensino da dança.

A partir destas proposições ampliei estudos sobre conceitos da Educação Somática, assim como da prática da capoeira, como representação das Danças de Matrizes africanas, com a intenção de trazer fundamentos aos Princípios recém-criados, tendo como referencial o cruzo entre pensamentos ocidentais e africanos. Vale registrar as múltiplas possibilidades de cruzamentos:

Inicialmente, em se pensando na dança: princípios do ballet e da capoeira se encontrando no corpo; depois juntando as potências da arte e da educação em processos de formação pessoal e transformação social e sem querer esgotar, indicar possibilidades de cruzos entre as linguagens artísticas e áreas de conhecimento.

Desta maneira, encontro-me em um processo de pesquisa laboral de imersão e construção, a partir da lembrança de falas, imagens e visualidades corporais propondo articulações com fundamentos a respeito de noções sobre complexidades do corpo, a partir do entendimento de natureza e cultura, sobre noções de consciência corporal, de Cinesfera, pensando o corpo no espaço, somadas a pensamentos referenciados nas matrizes afro-brasileiras. Outras ignições para o movimento da dança são possíveis, a partir das metáforas com livres associações, criadas por estes princípios, assim como de ideias para uma educação libertadora e emancipatória.

Assim apresento em primeira mão, dando forma a falas e a visualidades encorpadas em mim desde 2000, enquanto convivência e influência pessoal e profissional de Carlos Moraes, na minha trajetória profissional e de vida, alguns exemplos do que vem a ser o material arteducativo que vem sendo compilado e traduzido enquanto princípio orientador, ou como princípio inspirador para o processo de ensino aprendizagem em dança:

1) “A dança é uma senhora ciumenta, precisamos alimentá-la e cuidar como se fosse Orixá”

Início pedindo licença, para trazer Moraes, em uma referência, remetendo o respeito e a ancestralidade no trato com a Dança quando relaciona-a ao Orixá. Uma fala que aponta que para além do alimento ao corpo físico, a dança transcende. Essa fala/princípio de Carlos Moraes remete a um debate muito atual sobre Cosmopercepção. A relação que ele estabelecia com a culturas afro-brasileiras, inclusive enquanto sacerdote, fazia com que ele trouxesse muitos elementos que não eram privilégio da cultura ocidental. É possível ler essa preocupação com a dedicação à Dança como uma característica de culturas mais afeitas ao sentir e que leem o mundo para além da ideia de “visão”. Assim,

O termo “cosmovisão”, que é usado no Ocidente para resumir a lógica cultural de uma sociedade, capta o privilégio ocidental do visual. É eurocêntrico usá-lo para descrever culturas que podem privilegiar outros sentidos. O termo “cosmopercepção” é uma maneira mais inclusiva de descrever a concepção de mundo por diferentes grupos culturais (Oyèwùmí, 2002, p. 3).

2) “A respiração é a coisa mais importante para o corpo e para a dança”

Essa orientação que Moraes que ora traduzo em princípio, nos alerta para a importância do uso correto do ato de respirar, no sentido de facilitar a execução

do movimento, tornando-o harmonioso.

Com referência na

Anatomia da Dança (Greene Haas, 2010) A respiração integra o movimento como a dança. Lembrando que ao ministrar uma aula de dança deve-se incluir exercícios de respiração. Alguns cuidados devem ser adotados em relação a respiração: o controle no processo da respiração reduzindo a tensão da parte superior do corpo, a atenção às fases da respiração: inspiração quando o oxigênio flui para o interior dos pulmões e expiração quando o gás carbônico sai dos pulmões; o aumento do fluxo de oxigênio para os músculos, e acionará os músculos do core, contribuindo para a qualidade do movimento.

- 3) **“Na dança, os pés precisam estar agarrados ao chão. Não é a sapatilha que é responsável pelo sucesso do movimento.”** *A consciência do uso do chão é uma das ações mais importantes;* Aqui, uma quebra total com um objeto que é colocado num lugar de importância que não pode ser determinante em relação à arte da dança. Apesar de Moraes fazer referência às sapatilhas, notava-se na experiência, uma ligação direta com a importância basilar dos pés, no fazer da dança afro e da capoeira. Há estudos muito importantes realizados sobre os pés e sua relação com o chão. Embora no âmbito do balé, Carlos Moraes trazia em sua fala o chamado à consciência dos pés fincados no chão, tanto físico quanto ancestral. Desse modo, os “pés no chão” nos levam também a entender a complexidade e a busca por percepções não hegemônicas sobre o mundo. O princípio a seguir continua na mesma linha de pensamento, onde se apresenta uma reconexão do bailarino com a terra e com sua ancestralidade.
- 4) Continuando ainda na relação com o chão, o solo como base, trazendo: **“A consciência do uso do chão é uma das ações mais importantes.”** Nessa orientação, nota-se uma ligação direta com os princípios da dança afro e da capoeira e o entendimento do seu uso. Há estudos muito importantes realizados sobre os pés e sua relação com o chão. Embora no âmbito do balé, Carlos Moraes trazia em sua fala o chamado à consciência dos pés fincados no chão, tanto físico quanto ancestral. Ao estudar o Orixá Ossain numa cosmopercepção poética, Oliveira (2016) nos traz uma contribuição valiosa:

Ossain como poética para a dança afro-brasileira busca atuar como um “contradispositivo” ao um pensamento hegemônico. Nessa perspectiva, o lugar de poder aparece em duas direções: a que nos interessa, que vem da vida, é criativa e se relaciona na horizontalidade, e na outra, que é a que

não nos contempla, pois vem de espaços hierarquizados e se relacionam verticalmente (OLIVEIRA, P. 71).

Desse modo, os “pés no chão” nos levam também a entender a complexidade e a busca por percepções não hegemônicas sobre o mundo. O princípio a seguir continua na mesma linha de pensamento, onde se apresenta uma reconexão do bailarino com a terra e com sua ancestralidade. Por outro lado, Pés fortes e equilibrados são a base para o corpo. O alinhamento da perna, em associação à força da pelve e do core potencializam o pé e dão a ele rapidez e audácia, necessários para a dança. Assim:

Como dançarino é necessário que você tenha um conhecimento básico sobre o alinhamento preciso e a ação muscular para melhorar sua técnica. Existem 26 ossos e 34 articulações em seu pé, criando, portanto, muitas possibilidades de movimento. Ao suportar peso, qualquer movimento articular tem relação direta com outras articulações do pé. Você deve ser capaz de dançar como uma unidade, em que todas as articulações trabalham em harmonia. (Greene Haas, 2010, p. 145).

Num relato expressivo de uma educanda do Projeto Axé, temos:

Eu amei fazer este trabalho principalmente perto da natureza um ambiente diferente que eu tive contato com a terra coloquei meus pés no chão sentir a energia, a consciência do meu corpo sobre os pés e o quanto eles são importantes para dança e para nossa vida. Amei também representar o meu Orixá, ele representado pela cobra, ele é o homem da transformação o verdadeiro homem do ouro, então amei representar o vodum Oxumarê nessa pesquisa.

- 5) **“A tomada de consciência de si e do movimento estão interligados”**; Essa fala me levou para um olhar sobre o meu corpo como um sistema único. Esse princípio nos leva a Greiner e Katz, quando tratam da relação entre a consciência do corpo no espaço, abordando como *um movimento implica em acoplamento entre sistemas de referência que vão mudando gradualmente de moldura* (Greiner; Katz, 2002, p. 94-95).

Numa descrição sobre movimento um educando fala sobre como entendeu esse princípio:

É muito bom ter consciência do seu movimento e sentir ele cada tempo cada respiração cada dificuldade de dar uma pirueta de dar uma contração de dançar no chão eu preferi fazer sem música para sentir mais a movimentação sentir minha respiração me concentra mais eu acho até melhor porque a gente não precisa seguir o ritmo da música a gente só precisa sentir o nosso próprio ritmo eu acho melhor sem música.

- 6) ***“Um dos princípios da aterrissagem é que o bailarino pode se imaginar como uma águia que ao voltar da sua caça para trazer alimentos para os filhotes ela diminui a velocidade com suas asas evitando assim o impacto com seus filhotes”.*** Com isso faz com que se perceba através da imaginação a viabilidade do movimento humano ter a qualidade da movimentação do animal. Despertava outras possibilidades de olhares sobre outros seres. Pensar a chegada ao chão durante o salto. Percebe-se que o amortecimento na aterrissagem do salto é o tema desse princípio: O tronco é de onde se originam os movimentos na dança. A estabilidade da coluna vertebral revela uma base que sustenta o dançar, bem como proporciona passos mais desafiadores e com naturalidade.

Quando a coreografia exige que seu tronco se desestabilizem a força do core impede o colapso da coluna vertebral. Durante a extensão da coluna vertebral em um salto, a musculatura do core deve protegê-la, fixando como uma cinta. Todos os aspectos da dança podem interferir na posição da coluna vertebral. Quando você se prepara para movimentar-se, a ativação do core lhe proporciona maior controle de seus movimentos (Greene Haas, 2010, p. 51).

- 7) ***“A técnica do Ballet não deve aprisionar, mas proporcionar liberdade”;*** isso significa dizer que deve haver liberdade para poder e saber usar da técnica como recurso, sem que isso defina de forma restritiva o lugar do artista e da pessoa.

Um dos educandos do Axé, registra sua experiência com esse princípio:

Com base nas frases “A técnica do Ballet não deve aprisionar, mas proporcionar liberdade” e “Não é a sapatilha que te faz dançar.” iniciei esse trabalho pensando em um pássaro, aprisionado por uma “gaiola” que seria a técnica clássica, porém conquista sua tão sonhada liberdade. Ao retirar a sapatilha e adquirir a liberdade quis também trazer referência às águas de Oxum que sempre seguem seu fluxo até a imensidão do mar e aos ventos de Oyá.

- 8) ***“Não coloca essa bunda para dentro”;*** ele referia-se à retroversão do quadril. Mais um ponto que conecta com o meu (e tantos outros) corpo(s) negro(s) me fazendo aceita-lo e não buscar o corpo europeu, a partir destes parâmetros eurocêntricos. É interessante perceber como o ballet exige do corpo das bailarinas, em conformidade com essas falas/princípios formulados por Carlos Moraes. Assim, a dança exige muito da região do quadril, a partir da repetição de movimento, incomum em atividades cotidianas. Assim:

Pense no seguinte: a musculatura do core termina na pelve (inserção inferior) e os músculos do membro inferior começam nela (inserção

proximal). Sua pelve é, portanto, a conexão entre o tronco e os membros inferiores (Greene Haas, 2010, p. 101).

- 9) **“O excesso de en dehors machuca.”** Uma expressão de que se deve dar atenção à limitação articular de cada corpo, evitando assim o seu desgaste, assim como. O fato de a aquisição e melhoria do en dehors serem fatores constantes na prática do bailarino onde, desde os estágios iniciais realizam grande esforço para atingir a rotação ideal, despertou interesse de alguns autores em buscar compreender se existem adaptações anatômicas por repetição desse movimento “antinatural”. Moller e Masharawi (2011) em estudo envolvendo meninas de seis a nove anos de idade, ao comparar um grupo de praticantes de ballet com não praticantes constataram que a prática do ballet pode estar associada à rotação externa do quadril como uma alteração postural. Dessa forma, é provável que mesmo na iniciação técnica, o ballet já possa interferir na postura no que se refere à rotação externa do quadril na busca da execução do en dehors.

No olhar de uma educanda do Projeto Axé:

O processo de criar ou até mesmo construir algo do seu pensamento é algo muito bom, porque você deixar o seu corpo falar, o seu pensamento sobre aquilo, este princípio me levar a pensar que, além dos seus pensamentos você pode sim deixar o a sua mente conduzir o seu corpo, porque pra muitos como eu tem essa dificuldade de passar o que está sentindo para o corpo, então ver que eu consegui chega ali ter coragem de criar algo, se esforça e gravar é uma alegria. E com a contribuição dessas frases " A tomada de consciência de si e do movimento estão interligados"; e " O excesso de en dehors machuca", através delas consegui ter experiências novas de aprender algo novo da minha imaginação do meu sentimento, e isso é algo que fico feliz em descobrir.

- 10) **“os pés não podem cair pra dentro ou pra fora.”** Isso significa que os pés devem estar numa posição neutra, mantendo os arcos. Quando Carlos Moraes faz essa correção, ela apresenta uma percepção biomecânica, pois:

Em muitas danças, das mais variadas matrizes culturais, o corpo se apoia constantemente sobre os pés. Sendo assim, a mobilidade, fortalecimento e alinhamento de tornozelos e pés são fundamentais para todos aqueles que as praticam. É sempre bom lembrar que o movimento dos pés está conectado com todo o corpo. Mudanças posturais e desequilíbrios musculares na coluna e na pelve terão influência nos tornozelos e pés (FRANKLIN, 2012) e lesões nestes (como as entorses) também afetarão as pernas e o tronco, comprometendo o alinhamento e mobilidade global otimizada (Souza e Auharek, 2017, p.87)

- 11) **A ação dos braços vem das costas e elas são de extrema importância**”, Aqui se vê o despertar da relação com o corpo e sua total dimensionalidade. Essa relação entre os braços e as costas vem sendo estudada no âmbito da cinesiologia da Dança, sobretudo apontando para a necessidade de entendimento dos grupos musculares que integram os movimentos (Souza e Auharek, 2017). Os membros superiores revelam-se fundamentais para proporcionar equilíbrio, impulso, beleza e potência para os movimentos na dança. A articulação do ombro, o cotovelo e o punho se conectam para promover fluidez nos movimentos a partir da parte superior do corpo. O fortalecimento dos músculos que controlam o ombro colabora na movimentação do core. Esse controle é necessário para que os dançarinos executem levantamentos e as dançarinas coordenem melhor os movimentos (Greene Haas, 2010).
- 12) *Um battment tendu devant, a lá seconde e derriere é suficiente*”; isso remete ao princípio de Economia de Meios tratado por Sfoggia (2019) ao se reportar à Capoeira Regional. Carlinhos, o “nosso mais velho” o maître e professor nos brindava assim como com belíssimas metáforas e ensinamentos carregados de sabedoria, característico de seres que cuidam e que tem sintonia com suas ancestralidades. Todas estas cheias de significados nos faziam entender os movimentos através de sensações, o que se identifica com perspectivas contemporâneas e decoloniais tão necessárias para o entendimento da complexidade humana na Dança e na vida.
- 13) **Quanto mais simples, mais complexo é o movimento**”; O entendimento dos movimentos simples permite chegar à complexidade sem que se pule etapas. Esse princípio encontra eco em Morin, ao tratar do tema. Para o autor:

O pensamento complexo tenta ter em linha de conta aquilo de que se desembaraçam, excluindo, os tipos mutiladores de pensamento a que chamo simplificadores e, portanto, ele luta não contra o incompleto, mas sim contra a mutilação (MORIN, 1998, p.138).

Por fim, percebe-se em Carlos Moraes uma atenção especial à Arte e ao ser na Arte. Ele preocupava-se profundamente com o fazer artístico para além das técnicas como aprisionamentos. Finalizando com falas e orientações que evocavam a relação do corpo como somático com abertura para a espiritualidade, trazemos aqui o princípio que indica que:

14) ***Em qualquer papel desempenhado na dança deve haver uma ligação energética e ou pessoal do indivíduo***;

Essa citação, por mim proposta como princípio para o ensino de Danças remete a um tema importante para Carlos Moraes, sua trajetória e a relação com a cultura afro-brasileira bem como com as manifestações de origem africana. Arremato trazendo palavras de Lia Robatto:

Outro aspecto de Carlinhos que muito influenciou seu trabalho foi o conhecimento da cultura popular – ainda no Rio de Janeiro ele já nutria interesse pelas manifestações de origem africana, frequentando candomblés das mais variadas nações. Aqui na Bahia Carlos Moraes aprofundou seu conhecimento sobre a dança dos Orixás. Essa relação com as manifestações populares da Bahia aproximou Carlinhos do “povo de santo” e da capoeira onde descobriu jovens com grande talento para a dança. Sua dedicação, através de um trabalho voluntário, intenso, constante e isolado formou muitos bailarinos negros que de outra forma não teriam acesso a dança, rapazes portadores de uma cultura do movimento, que aliavam toda a dinâmica fluente e vital das danças de origem africana e do jogo da capoeira com a técnica corporal requintada do balé clássico.... (MELO e PEDROSO, 2004, p. 18).

Esse aspecto dos ensinamentos de Carlos Moraes ressoa em mim – como profissional – me trazendo a dimensão afro-referenciada que me caracteriza na busca pela dança que também constitui identidades e promove reconhecimento de si, sobretudo nas atividades e propostas arteducativas que venho realizando ao longo dos anos no Projeto Axé.

3. Considerações Finais

Concluindo trago o afeto, a partir da memória de uma fala que trazia com carinho aos seus educandos: **“A posição da cabeça quando o corpo está em *croisé* refere-se ao cumprimentar uma pessoa com um beijo”**

É importante salientar que Carlos Moraes mergulhou na cultura afro-brasileira e teve inserção sacerdotal no Candomblé. Filho de Omolu, além do olhar como artista, ele buscava as africanidades como modelos de vida. Esse aspecto da vida de Carlos Moraes, bem como sua relação com os referenciais africanos apresenta uma intersecção ao pensamento de Eduardo Oliveira (2012), quando aborda a cosmo percepção e a ancestralidade em termos mais contemporâneos. Assim:

Alojada no útero da ancestralidade está a cosmovisão africana, isto é, sua epistemologia própria que, por ser absolutamente singular e absolutamente

contemporânea, partilha seus regimes de signos com todo o mundo, enviesando sistemas totalitários, contorcendo esquemas lineares, tumultuando imaginários de pureza, afirmando multiplicidade dentro da identidade. Fruto do agora, a ancestralidade ressignifica o tempo do ontem. Experiência do passado ela atualiza o presente e desdenha do futuro, pois não há futuro no mundo da experiência. A cosmovisão africana é, então, a epistemologia dessa ontologia que é a ancestralidade. De uma epistemologia marcadamente antirracista para uma ontologia da diversidade. De uma epistemologia da inclusão para uma ontologia da heterogeneidade. De uma forma cultural abrangente para um regime de signos específico. De uma semiótica abrangente para uma forma cultural de organizar experiências singulares (OLIVEIRA, 2012, p.40)

Percebe-se, dessa forma, que Carlos Moraes estava inscrito e colaborou para inscrição da dança enquanto um elemento afro referenciado na Bahia, unindo sua inserção espiritual ao seu trabalho artístico e educativo, a partir de uma cosmovisão afrocentrada.

No contato cotidiano com Carlos Moraes, por treze anos e como discípulo, estes ensinamentos marcaram minha formação, ressignificando meu entendimento sobre a Dança e a arte em geral e o mundo. Cabe a mim, enquanto sujeito social implicado nos ambientes profissional e cultural repassá-los.

Raimundo Simões Santana
PRODAN-UFBA
rayfidan@gmail.com

Mestrando no Programa de Pós Graduação do Mestrado Profissional em Dança da UFBA. Graduado em Fisioterapia pela Universidade Católica do Salvador. Bailarino, Coreógrafo, Arteeducador do Projeto Axé Bahia. Atuou como Professor de Ballet Clássico nos Cursos Livres da FUNCEB.

Beth Rangel
UFBA

bethrangel19@gmail.com

Orientadora: Beth Rangel é professora Dra. da Escola de Dança da UFBA, coordenadora do Programa de Pós Graduação Profissional de Dança da UFBA, atua em pesquisas da Arte enquanto Tecnologia Educacional. É líder do grupo de pesquisa ENTRE: Artes e enlaces.

Referências

- BRANDÃO, Ana Elisabeth Simões. A Arte como tecnologia Educacional. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação; UFBA. Salvador. 2014.
- CARVALHO, Marcos Antonio Cândido. O Desejo na Pedagogia do Desejo. In: BIANCHI, Ana Maria (org). Plantando Axé: uma proposta pedagógica. São Paulo. Cortez. 2000.
- FREIRE, Paulo. Educação como prática da liberdade. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019, 58ª Edição.

São Paulo Cia de Dança. Figuras da Dança Carlos Moraes. Governo do Estado de São Paulo. 2010

GREINER, C.; KATZ, H. A natureza cultural do corpo. In: SOTER, S.; PEREIRA, R. (Org.). Lições de dança 3. Rio de Janeiro : UniverCidade, 2001. p. 77-102

MELO, Nice e PEDROSO, Eliana. Carlos Moraes Dança. Salvador. Secretaria da Cultura e Turismo. 2004.

MORAES DE OLIVEIRA, Viviane Maria. Alterações posturais em adolescentes praticantes de balé clássico. Dissertação de Mestrado. UFPE. Recife. 2017

MORIN, E. Ciência com Consciência. 2ª ed. Rio de Janeiro: Berhand, 1998

OLIVEIRA, Eduardo David de. Filosofia da Ancestralidade como Filosofia Africana: Educação e Cultura Afro-brasileira.

OLIVEIRA DA SILVA, Marilza. Ossain como poética para uma Dança Afro-Brasileira. Dissertação de Mestrado. Salvador. UFBA. 2016.

OYĚWÙMÍ, Oyèrónkẹ. Visualizing the Body: Western Theories and African Subjects in: COETZEE, Peter H.; ROUX, Abraham P.J. (eds). The African Philosophy Reader. New York: Routledge, 2002, p. 391-415. Tradução para uso didático de wanderson flor do nascimento.

RENGEL, Lenira Peral. Corponectividade – Comunicação por procedimento metafórico nas mídias e na Educação. Tese de Doutorado. PUC SP. São Paulo. 2007.

ROBATTO, Lia. A Dança como via privilegiada de Educação. Salvador. EDUFBA. 2012

----- Lia Robatto. Espaço do Autor.

In <http://www.edufba.ufba.br/2013/08/lia-robatto/>

ROSÁRIO, Rosana Lobo. Dança e educação somática: uma experiência com o método GYROKINESIS®. Belém: Escola de Teatro e Dança da Universidade Federal do Pará - ETDUFPA. Instituto de Ciências das Artes, Programa de Pós Graduação em Artes - PPGARTES; Orientadora Ana Flávia Mendes.

SFOGGIA, Lia Günther. Corpos que são: a Capoeira Regional reverberada em processos criativos em Arte. Tese de Doutorado. POSCULT/UFBA. Salvador. 2019

SOUZA, Bel e AUHAREK, Claudia. Laboratório de Cinesiologia na Dança II. Salvador. Universidade Federal da Bahia. 2017

“Eu-sem-ser”: uma corpografia imanente artístico-filosófica entre vídeo e dança

Robson Farias Gomes (PPGμ/UnB)

Dança como Área de Conhecimento: Perspectivas Epistemológicas, Metodológicas e curriculares

Resumo: Esta pesquisa consiste em uma reflexão cênico-teórica acerca das interfaces entre vídeo e dança a partir de indutores ontológicos de uma Dança Imanente. O pensamento-fazer imanente em dança, criado pela artista Ana Flávia Mendes, sugere um complexo prático-teórico baseado nos pressupostos coreográficos e filosóficos pós-modernos a partir das noções de pessoalidade, idiosincrasia e subjetividade. O objetivo é criar um fluxo artístico-performativo em dança em que o corpo afirma a si enquanto próprio dispositivo teórico-conceitual em nuances do si-outro-ser em Dança Imanente, isto com aberturas e desdobramentos teórico-performativos que afirmam uma corpografia do *fazer-conhecer-ser* em dança. Para tanto, proceder-se-á metodologicamente em um diálogo bibliográfico e artístico-criativo em dança com referências teóricas de Ana Flávia Mendes, Gilles Deleuze, Félix Guattari, Fischer-Lichte, Rocha, Silva, dentre outros. Em suma, a pesquisa questiona a pressuposição representativa, a iminência e a ideação em dança, propondo a emancipação do criador-performer por vias de sua (im)pessoalidade interartes e intermídia.

Palavras-chave: VIDEODANÇA. IMANÊNCIA. DANÇA IMANENTE.

Abstract: This research consists of a scenic-theoretical reflection on the interfaces between video and dance from ontological inducers of an Immanent Dance. The thought-doing immanent in dance, created by artist Ana Flávia Mendes, suggests a practical-theoretical complex based on postmodern choreographic and philosophical assumptions based on notions of personhood, idiosyncrasy and subjectivity. The objective is to create an artistic-performative flow in dance in which the body affirms itself as its own theoretical-conceptual device in nuances of the self-other-being in Immanent Dance, this with openings and theoretical-performative unfoldings that affirm a corpography of doing - know yourself in dance. Therefore, a bibliographical and artistic-creative dialogue will be methodologically carried out in dance with theoretical references from Ana Flávia Mendes, Gilles Deleuze, Félix Guattari, Fischer-Lichte, Rocha, Silva, among others. In short, the research questions the representative presupposition, imminence and ideation in dance, proposing the emancipation of the creator-performer through its (im)personality between arts and intermedia.

Keywords: VIDEODANCE. IMMANENCE. IMMANENT DANCE.

1. Introdução

Este artigo integra uma série de reflexões acerca do arquétipo teórico-conceitual da Dança Imanente (MENDES, 2010) a partir de suas interfaces multimidiáticas, neste caso, em especial do vídeo com a dança. Uma performance imanente em dança transita, híbrida e multiplica-se em ordens e dimensões rizomáticas que exploram propriedades ônticas, epistêmicas e metodológicas do que e daquele que dança, correspondendo em atribuições que se dão, respectivamente, (i) a partir das reverberações da teoria enquanto uma dança do ser que a si dança, por si e, em si, perfaz-se performativamente em movimento; (ii) conhece e a si conhece em dança; e (iii) por si propõe-se enquanto medida de novos modos e dispositivos compositivos, bem como de feitura simultânea de dança e de si.

A Teoria da Dança Imanente (TDI)¹, criada pela pensadora da dança Ana Flávia Mendes, ao longo de sua carreira nos estudos performativos em dança na Companhia Moderno de Dança (CMD)², sugere uma performance artística em movimento cujo arranjo teórico emerge da prática, que, por sua vez, prioriza, “aquilo que os intérpretes-criadores propõem enquanto movimento [...]” (MENDES, 2010, p.32) em uma dança subjetiva e particular.

A Dança Imanente como “uma manifestação cênica produtora de espaços abertos ao inusitado” (MENDES, 2010, p. 113) abdica de técnicas pré-definidas em códigos excessivamente fechados por não se tratar de um lugar de fixidez, remetendo, de imediato, à propriedade de aguar sólidos resistentes, preexistentes e preconcebidos em dança, de modo “a derretê-los, desformá-los, reformá-los e (trans)criá-los no campo das poéticas contemporâneas em dança, cuja ação predominante é a criação sobre o próprio corpo criador” (MENDES, 2010, p. 114).

A partir de tais indícios, três experimentos cênico-visuais foram desenvolvidos na interface dança-vídeo sugerindo uma força discursiva para uma tênue e latente intercessão entre estas linguagens na medida em que o vídeo é

¹ Pensamento-fazer criado durante os estudos de Doutorado de Ana Flávia Mendes no Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas da Universidade Federal do Pará – PPGAC/UFPA. Publicado em livro, pela Escrituras como “*Dança Imanente: uma dissecação artística do corpo no processo de criação do Espetáculo Avesso*”, em 2010.

² Núcleo artístico surgido no seio de uma instituição de ensino formal de Belém do Pará, o Colégio Moderno, de onde origina o nome do grupo. Inicia suas atividades em novembro de 2002, quando muitos dos integrantes ingressaram nos seus respectivos cursos universitários. Hoje, constitui-se em 10 (dez) bailarinos intérpretes-criadores os quais se dedicam a investigação do corpo enquanto corpo em múltiplas interfaces (política, filosófica, científica etc.). Possui mais de 10 (dez) trabalhos premiados em âmbito nacional e internacional. Incluo-me como membro deste coletivo desde 2018.

proposto enquanto corpo e o corpo propriamente enquanto vídeo. Para isto, foram realizados estudos em Dança, Filosofia e Artes Visuais com fins de entremear tais conhecimentos na produção-vivência artística de três obras intituladas (i) “Eu sem Ser”, (ii) “Sem ser Eu” e (iii) “Sem eu Ser”, discutindo enfaticamente a(s) condição(ões) e pulsão(ões) ônticas de quem e do que performa em movimento, bem como isto encontra-se atrelado ao próprio processo de criação artístico-intermídia.

Estas cenas-questões serão discutidas no decorrer de tais análises cênicas e teóricas a partir da exegese e experiência cênica de textos como *Dança Imanente: uma dissecação artística do corpo no processo de criação do Espetáculo Averso* (MENDES, 2010) e *Videodança: uma arte do Devir* (BRUM, 2012), além de comentadores acerca das temáticas como Rocha (2018), Salles (1998) e Silva (2005) na Dança, Zourabichivli (2005), Orlandi (2004) e Silva (2018) na Filosofia da Diferença e Fischer-Lichte (2008) e Brukn (2020) na performance contemporânea presentificada intermídia.

O pensamento imanente em dança, circunscrito nas noções de personalidade, intimidade e idiossincrasia entre performer e obra, no qual o intérprete-criador, em si, enquanto corpo, cria e executa suas próprias obras, é pensado, neste momento, em aliança com outras linguagens, como um arranjo teórico-experimental de expoente afirmativo de um corpo imanente, presentificado e interrelacional advindo de um complexo processo de dissecação artística de si que o inflama em suas potencialidades e se transpõe nas *apresentações* (e não representações) visuais do vídeo.

2. Poéticas de si: o pensamento-fazer da dança imanente

A Teoria da Dança Imanente, em linhas gerais, sugere uma dança do sujeito que além de dançar-se a si, fornece todo alento e teor da obra em si mesmo. Em outras palavras, a forma e o conteúdo são determinados por este ente que “requer outras maneiras de lidar com a criação em dança, compreendendo o movimento a partir do próprio corpo e não de uma imagem exterior a ele” (MENDES, 2010, p. 33), a partir de um processo de auto-des-reconhecimento de si denominado de *ato de dissecação artística do corpo*.

O ato de *dissecação artística do corpo*³, à luz de Mendes (2010), faz emergir um *Corpo Imanente* que revela as minúcias multifocais do performer, quer em aspectos internos quer em aspectos inter-relacionais, que compõem a obra performativa em dança. Este processo de auto-des-re-conhecimento, feitura e senciência de si (GOMES, 2018) indica uma crítica à representação e à designação ideal dançada, na qual se busca, sobretudo, aproximar o performer de sua criação em um procedimento que tem o corpo como “elemento norteador da poética imanente em dança, refletindo as descobertas e os desconhecimentos do intérprete-criador acerca de si mesmo” (MENDES, 2010, p. 147).

Esse processo que interliga diversos conceitos e vivências em dança, intitulado Teoria da Dança Imanente (TDI), enreda-se em articulação com as potencialidades do *si* no próprio ato dançado. A TDI, sustentada em três pilares principais, a saber, de (i) *Imanência*; (ii) *Metalinguagem* e; (iii) *Visibilidade*, dispõe de reverberações conceituais que articulam diretamente dança e personalidade.

O primeiro sugere os conceitos de *Corpo Dissecado* e *Corpo Imanente* como emersões de um processo de *dissecação artística do corpo*, (des)localizando-o no trajeto e trânsito dos paradoxos de si, enquanto ser e enquanto obra. O segundo diz respeito às propriedades de autoenunciação a partir de um *Metacorpo*⁴ em sua biopsicossocialidade de uma “dança caracterizada pela utilização de movimentos não-codificados, porém originados no e pelo próprio corpo” (MENDES, 2010, p. 235). E, o terceiro, refere-se às propriedades concretas e abstratas das abordagens visiva e visíveis dos *corpos visivo* e *visível*, respectivamente, enquanto o construído e o em construção por e de si em dança.

Estas articulações suscitam uma problematização que considero se tratar do núcleo investigativo da TDI: o *si*, isto é, quem é ou o que vem-a-ser aquele que performa e se amplia, bem como de que maneiras este se (des)estabilizaria enquanto performer-criador e performance-criação em dança e, neste caso, em vídeo, em modo expandido.

Desta forma, discursar-se-á a partir de agora a respeito de um estudo intermídia e interartes dispondo do corpo como cerne da obra que transita entre vídeo e dança numa indagação que insere no próprio ato performativo a conjugação

³ “Dissecar o corpo em arte é emprestar alguns instantes da vida ao exercício da observação de si mesmo e também do outro, a fim de desenvolver, a partir das próprias características humanas, o material que, por meio do processo criativo, se fará obra de arte” (MENDES, 2010, p. 110).

⁴ “o corpo informante da obra” (MENDES, 2010, p. 201).

entre o ser em dança como *instável e estável, pessoal e impessoal*, bem como abordando um “des-lugar” proposto pelo vídeo no seu jogo entre estática e movimento como “(des)lugar do si” videocênico.

2.1. Eu sem ser

Uma dança inicialmente pautada na identidade do intérprete-compositor⁵, na qual se leva em consideração para a cena coreográfica suas “vivências pessoais, suas idiossincrasias e subjetividades, sem deixar de considerar as multiplicidades características do corpo” (MENDES, 2010, p.55), desdobra-se transeunte em seu diálogo com outras linguagens artísticas (a exemplo da música, teatro, performance, etc.).

A partir do ato de dissecação artística do corpo abrem-se fendas para uma discussão em dança e vídeo em que se seja possível mediar o percebido e o apercebido, o que é e o que vem-a-ser, assim como as propriedades conhecidas e desconhecidas do corpo que dança, indicando na própria noção⁶ fissuras que rompem com o que propriamente poderia ser compreendido como uma “dança de identidade”, tomando a partir daqui, inclusive, rumos filosóficos, em especial com interlocução da Filosofia da Imanência ou Filosofia da Diferença.

“Eu sem Ser” (Figura 1), trata-se de um poética visual-performativa que tenta desfrutar duma desapropriação de si na dança e na cena. Dito de outro modo, ela diz respeito ao pensar o performer antes de si mesmo como tentativa de uma antecipação de sua subjetividade. Para este diálogo convidamos Deleuze-Guattari, filósofos franceses que se dedicaram a desconstrução da célula identitária essencial da formação subjetiva.

Para estes autores, existe uma distinção entre a individualidade subjetivada e um processo de singularização. O primeiro diz respeito às modelizações da subjetividade de forma seriada, instigada tanto pelos veículos midiáticos quanto pelos “tentáculos” do capital como modo e regime de vida; o segundo, refere-se aos processos de criação que destoam e subvertem a adesão de uma subjetividade previamente estabelecida.

⁵ O intérprete-compositor de obra também é orquestrado por ordens de vida e vivências, porém estas, não como sendo somente “no corpo, mas como corpo” (ROCHA, 2013, p. 14).

⁶ “(...) pesquisa coreográfica em que o corpo se volta para si e para maneira como ele se movimenta” (MENDES, 2010, p. 138)

Segundo Guattari, em escrito conjunto com Rolnik:

A subjetividade está em circulação nos conjuntos sociais de diferentes tamanhos: ela é essencialmente social, e assumida e vivida por indivíduos em suas existências particulares. O modo pelo qual os indivíduos vivem essa subjetividade oscila entre dois extremos: uma relação de alienação e opressão, na qual o indivíduo se submete à subjetividade tal como a recebe, ou uma relação de expressão e de criação, na qual o indivíduo se reapropria dos componentes da subjetividade, produzindo um processo que eu chamaria de singularização (GUATTARI; ROLNIK. 1999, p. 33).

Isto está diretamente relacionado ao intercruzamento de forças que estão sempre em caminhar de vir-a-ser nunca se tornando ou sendo efetivamente alguma coisa, mesmo com as fixações prévias já ditadas por regimes sociais, culturais ou econômicos. Tratar-se-ia de um traçado de si, por si e em si de novas linhas de fuga de onde emergiriam singularidades a cada *encontro* com outros corpos (não exclusivamente humanos, mas ainda, pré-humanos).

Esta singularidade, como processo de subversão da subjetividade, seria construída numa negação à representação analógica que, em suma, não sucumbe aos pressupostos de correspondências lógicas que culminariam numa filiação de efeito ou *identificação* última, distanciando-se, desta forma, da imitação e da cópia. A autenticidade daquele que performa se daria de modo a estabelecer alianças sempre instáveis e provisórias, as quais sempre renovariam e refrescariam o “rosto” daquele que performa ao mesmo tempo em que existe e “sobrexiste” em condicionamentos opressores.

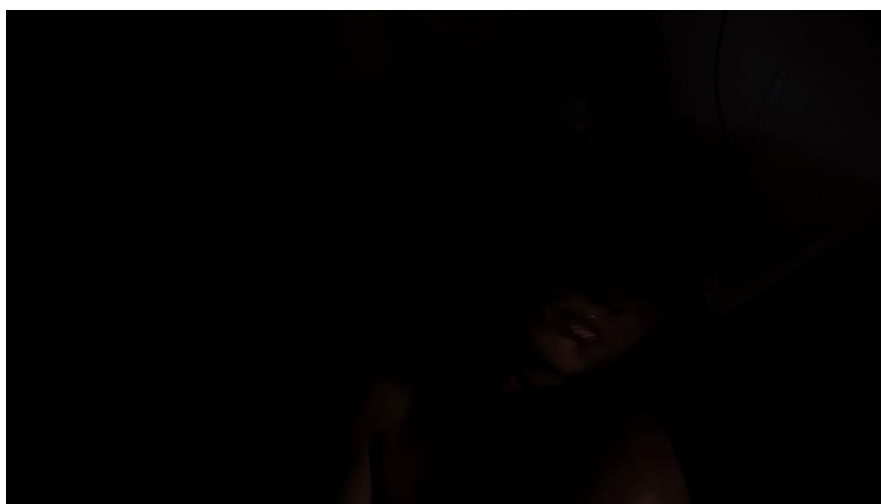


Figura 1. O rosto como o conhecemos passa por um processo de desconfiguração de si até deixar de ser o que é. Fonte: Acervo pessoal.
Disponível em:
<https://www.youtube.com/watch?v=daCWgjUswHk&t=16s>.

2.2. Sem ser eu

1073

“Sem ser Eu” (Figura 2) indica uma mediação que desconfigura uma dança identitária e indica o movimento esfacelador de um “rostro” identitário-subjetivo que transita de um sujeito preestabelecido e condicionado até uma individuação singular e única como indutores afirmativos da ambiguidade de se ser e estar em dança, especialmente, nas múltiplas dimensões do movimento⁷ que, neste caso, tratar-se-ia do poético.

“Sem ser Eu” tem a ver com a não pressuposição identitária na obra sugerindo pensar a dança como *efêmera*, mas também como *contínua em suas quebras* enquanto próprio corpo-performer, pois habita um lugar evanescente que é e não é ao mesmo tempo, na qual, instalar-se-ia, inclusive, o próprio criador de obra como criação de si em um paradoxal e afrontoso modo de existência que considera o *plural* e o *singular*, a *personalidade* e o *encontro*, a *permanência* e o *sopro*, não como mutuamente excludentes, mas como expressão de defesa da plena liberdade de novos modos de pensar, sentir e [se] perceber em descoberta cênico-visual em dança.

Deste modo, este fluxo performativo tenta conciliar a perspectiva mendiana de personalidade na dança e o ponto de vista impessoal e pré-subjetivo dos filósofos franceses, porém, neste momento dando ênfase ao processo de desconstrução de si, uma espécie de passo atrás do que se seja ou venha-a-ser. Este seria o ponto inicial de um processo transitivo entre o construído previamente e que é acreditado como íntimo e pessoal para um processo de desertificação de si em um plano liso por onde percorrem apenas linhas intensivas “sem rosto”.

Assim, faz-se necessário reconhecer que o que se é ou vem-a-ser em dança também passaria por processos de (in)consistências e contínuas alterações no deixar de ser a si no ato de sua dança, o que toma, agora, o centro de problematizações, pois aquele que performa no/em movimento no que sempre se realoca também se torna o sopro da efemeridade de sua obra.

“Sem ser Eu” lida com um processo de reconfiguração ôntica em dança contemporânea, mais especificamente na dança imanente, o que leva esta pesquisa para um lugar de experimentação de situações de desconfortos cênicos, porém de simultânea riqueza de diferenças no processo de constituição e fruição espetacular.

⁷ Referência à perspectiva de movimento que difere de mobilização presente no texto “Das Relações entre Dança e Movimento: reflexões sobre diferentes noções de movimento e a dança”, de Pedro Penuela, publicado na Revista Brasileira de Estudos da Presença (v. 8, p. 615-640, 2018).

O desmonte da cena dançada ocorre numa tentativa das possibilidades expressivas do corpo se tornarem “mais vastas, ampliando os horizontes criativos do coreógrafo, bem como a propriedade e autonomia do intérprete sobre o movimento dançado” (MENDES, 2010, p. 108).

Isto coaduna com o que por nós já foi escrito em *Dança Imanente: o expressar e o ser expressão de si* (GOMES, 2018) e em *Ontologia Imanente da obra corpográfica* (GOMES, 2019) na defesa de uma dança pessoal, porém proporcionalmente intensiva, isto é, pré-subjetiva. O que nos cabe desta vez, é realizar um estudo que mescle estas concepções com a prática do audiovisual artístico.

Em *Dança Imanente – transeunte, híbrida e multifacetada* (GOMES, 2019) abrimos brechas para o pensamento intermídia na TDI, uma vez que ela se apresenta enquanto pretensão metodológica, epistêmica e ontológica.

O mudar de lugar, situação, estado (des)situa-nos no lugar dança. A dança não fica, mas percorre. No que caminha, altera-se. Sempre passageira de lugar nenhum, a dança “nomadeia”, desbota, rebota, transborda, inclusive aos seus próprios limites. A dança não pode ter limites, pois é movimento (GOMES, 2019, p. 4).

Tratar-se-ia de uma compreensão *dançada* da dança que possui uma porta que se abre no início como uma abertura rizomática de si a outrem que, por sua vez, refaz toda a colonização corpórea e inclusive de classificação de gênero/estilo em arte. Topa-se no *corpo como sujeito rizomático* mendiano, aquele de uma dança sem lugar, mas que sabe que está na Terra (ligado às experiência corporeosensoriais potencializadoras de si), no aqui e agora.

Esta noção refere-se a uma apropriação paradoxal mendiana de Deleuze de um corpo como sujeito rizomático que “sofre inúmeras rupturas, cria incontáveis linhas de fuga e pode ser compreendido como a própria relação do corpo com o ambiente”, abordando sempre a exemplificação do “ciclo ininterrupto de construção da corporeidade” (2010, p. 179). Assim, essa corporeidade se desvincula de filiação, faz-se franca no andar. Essa leveza não garante que esta liberdade nunca trombe com algo Formal.

As Formas, os Gêneros, as Escolas estão aí apresentando-se sempre como desafio ao devir-singular e à autenticidade do fazer. Porém,

[...] a dança feita por um nômade (e ela mesma nômade) compõe em si sempre algo de inusitado, mas não por si em si, mas por si e outro e outro

e...” Essa dança sugere encontros, daqueles que nos des-re-for-matam. E matam sempre para nascer algo novo. Os nômades, por serem sempre expressões de multiplicidade (SOUZA; SANTOS, 2011), infindam-se (GOMES, 2019, p. 5).

A dança como transeunte está para além de si e está para outrem. Isto quer dizer, resumidamente, que ela *transita* em outros territórios, quer de gêneros, categorias ou estilos. Diria a autora que: “Ela pode estar em vários lugares ao mesmo tempo porque a dança não é só física” (MENDES, 2010, p. 110).

Nisto, engendra-se a possibilidade do diálogo com o vídeo, ou seja, com as artes visuais propriamente ditas: “Então, no que é dança, já se deixou de ser para/por ser música e também teatro e também performance e também escultura e etc., etc. Sem deixar de ser, por outro lado, a dança é sempre também outra coisa “para além” de si” (GOMES, 2019, p. 5).

Nesta performance, isto é percorrido, em trânsito, de modo que a imagem de um corpo seria ela toda corpo por conta de sua proximidade sensorial que ultrapassa a camada virtual de alguns leds ou pixels. Há uma camada de afeto ulterior ao ato técnico. O trânsito entre Vídeo, Performance, Dança, Música, etc. deixa a dança dançar com tudo, e, ao ser filmada, abraça o vídeo para além do tecnicismo. A dança se deixa dança para ser também outrem na outrora sensciência de si. Isto não é só poético como também epistemológico.

“Sem ser Eu” é, desta forma, sempre uma continuação, quer de uma dança-pensamento infinito quanto de uma obra desmedida por seus fins. Os desdobramentos do corpo são apresentados nela trazendo toda a angústia de um trabalho sentido e que por isso estaria para além do bem e do mal técnico-tecnológicos. É sensciência. É sentir. É compreender a si para além das modulações histórico-políticas na estética.

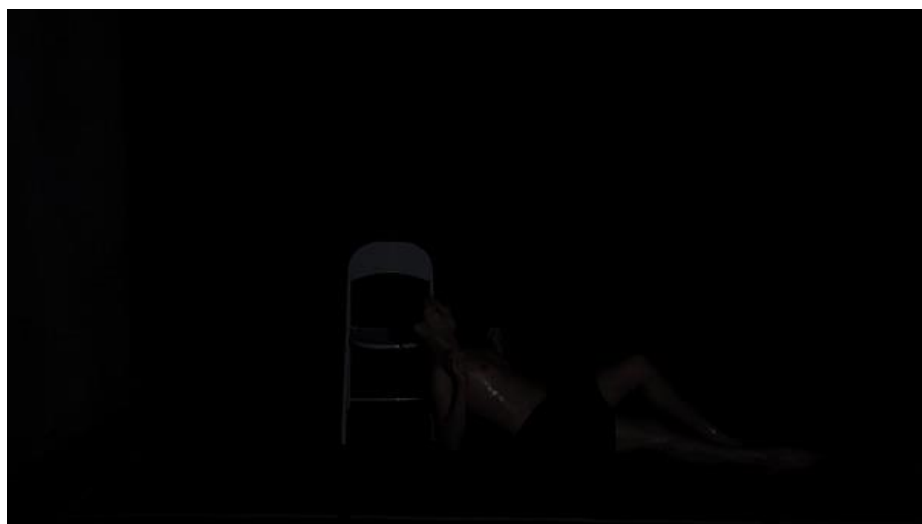


Figura 2. Como escapar do ser e daquilo que se é? Como anda o devir? Por onde andaria o ente? Pode-se a si ser mais do que a si mesmo? Fonte: Acervo pessoal. Disponível: https://www.youtube.com/watch?v=4m_P9SH_LrE.

2.3. Sem eu ser

“Sem eu Ser” (Figura 3) é impossível. Uma impossibilidade experimentável. E, nesta sessão, procuraremos dançar o inefável em uma dança repleta de “pés e cabeças” (im)possíveis em suturas “sem pés”, nem “cabeças”. Uma dança de um “corpo sem órgãos”: uma analogia deleuzo-guattariana não meramente coincidente.

Em diálogo com os vários nós em um na tentativa de nada ser quando tudo já se está sendo, procuramos mostrar, atar e desafixar nós em uma dança de “nós”, mas que também é de “um”. Um emaranhado ontológico ao qual nos remetemos por se tratar não apenas de mais uma questão dialética ou de investigação filosófica altamente abstrata, mas de própria vivência.

São tantos os porquês que sequer procuramos enfaticamente respostas, mas apenas viver estes porquês, experienciá-los em dança. Nada é enquanto *tudo* está sendo, assim, diante dos olhos e das lentes. A tentativa de fugacidade do identitário se depara com um espelho à sua frente que necessita de diálogos mais profundos consigo e “sensigo”. Há talvez, aqui, uma predisposição a nada ser, mas que tem ciência de que tudo e nada, na relação dança-sujeito, só existem para nos fazer criar. Esta relação está mais para um diário etnofictício do que para um documentário de verdades. Trata-se da exposição de um universo íntimo (des)montado por um sujeito que estaria a si se desmontando.

Conhecer de si como desconhecimento dissecativo está situado num tráfego tão alucinante de informações em que as coisas e o si se confundem, tanto (in)significando as coisas quanto (re)significando o existente que ainda pode vir-a-ser. Aqui, videoperformativamente, aborda-se o delineio de não se ser, por exemplo, mulher, porém, ao mesmo tempo, ser na plenitude das inconstâncias do que se venha a ser enquanto “caixinha” classificadora. Esta performance contou com o uso de elementos cênicos que no ato cênico-experimentativo foram convertidos numa imagem corporal una e múltipla de expansão de si.

Não nos tratamos como profissionais do vídeo ou mesmo da dança, somos experienciadores de impulsos criativos advindos de lugares-outros e que nos movem para um outro não-lugar que, de imediato, deslocaliza-nos em muitos discursos, tornando-nos meramente escritores/discursões de nós mesmos pelos nós que criamos na criação que a nós faz sentido multimidiaticamente.

Diria Alonso que a Videodança se desenvolve nos desdobramentos práticos de suas experimentações e por este caminho nos des-re-situamos, conforme o autor, para além das excessivas definições, normas e regras do “bom e belo fazer”. Experienciamo-nos e isto é arte!

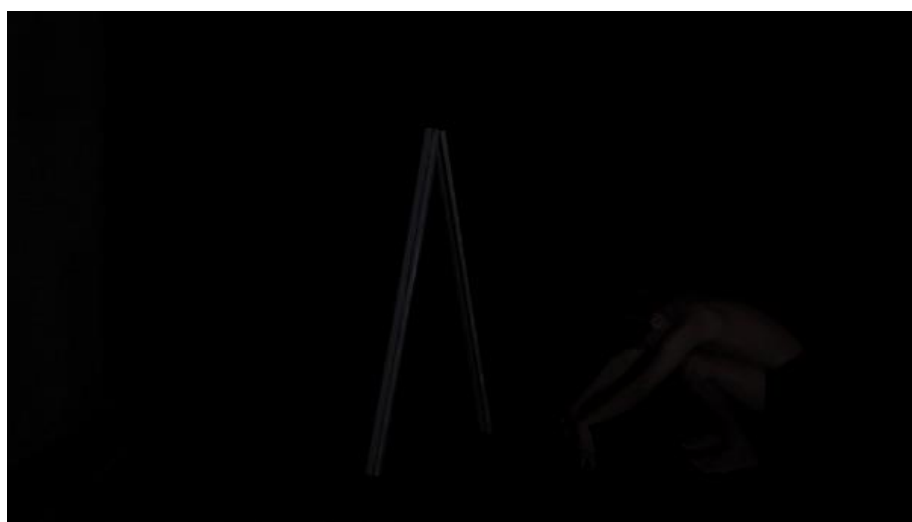


Figura 3. O corpo na relação rizomática com outros objetos existe na coadunação de entes que performam juntos. Fonte: Acervo Pessoal. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=B0bkBnSGKRE>.

Há, nisto, uma intersecção como afirma Rosenberg, em entrevista cedida à Beatriz Cerbino e Leonel Brum, entre tela e dança. O abstrato passa a fazer algum sentido da mesma maneira que um “rosto” passa a perder o qual já tinha. Neste passo, Brito (2017, p. 143), em leitura de Deleuze e Guattari, propõe que:

Um rosto não é encontrar ou procurar, nem equivale a fomentar um conceito, mas ele passa por maquinismo e por um conjunto de vigilância. Ele também fomenta resistência, cava espaço de invenção, produz seus desdobramentos, configurando um verdadeiro criacionismo.

Bom-Tempo, no que pensa com Deleuze e Guattari, propõe uma dança impessoal, de um estilo pré-subjetivo que vive, deste modo, uma obra em dança como acontecimento, sugerindo, em suma, uma fragmentação por múltiplos olhares e parcializações infinitas que possuiriam em si um efeito totalizador da obra dançada. Segundo ela, “Ao se criar uma obra de arte, atinge-se uma espécie de autonomia do percepto e do afecto, não dependendo daqueles que experimentaram ou experimentam a obra” (BOM-TEMPO, 2016, p. 1726). Problematicando que isto (des)situaria a obra em dança numa dimensão do não humano, a qual tratar-se-ia de “um devir não humano do próprio homem” (Idem.), provocando o performer a encontrar o não-humano em si-homem.

Toda esta experimentação tratou-se, portanto, de se visitar terras estrangeiras em nós mesmos, aliando um ato de dissecação artística do corpo que deixa margens para um conhecer o desconhecido e desconhecer o que se achava sabido, às múltiplas reinvenções singularizantes em cima dos processos de criações prévias de subjetividades, apontando, em fluxo, para uma obra-performer em devir⁸.

Nos ditos de Brito (2017, p.143), um “rosto” que possuiria aspectos de identificação seria cheio de crateras, fissuras que em si-mesmo-outro desdobra-se a si e ao mundo em (ir)realizações inacabadas: uma paradoxal (im)possibilidade de se ser, pois, se viveria no encontro.

Não se chega em um rosto acabado, finalizado, sendo, portanto, uma batalha, uma guerra diária para a criação do rosto. Do mesmo modo que não há um solo unificado, mesmo na luta permanente para compor um rosto universalizante. Pela superfície do rosto navega a multiplicidade [...] (BRITO, 2017, p. 143).

Portanto, propomos, uma conciliação entre uma dança inicialmente pretendida ao “rosto” e outra que “desrostifica” na medida em que todas estas articulações se direcionam à afirmação de um performer em dança em simultânea e contínua tensão interna e externa na qual se vê atravessado por encontros, a ponto

⁸ “Fala-se do Ser enquanto acontecimento, enquanto modo ou singularidade” (MOEHLECKE-FONSECA 2005, p. 47), portanto, uma ressignificação do ser e estar em cena.

até mesmo de encontrar em Mendes a defesa de uma identidade “fluida”⁹, onde “a inquietação e a aspiração de descobrir uma dança particular fariam brotar a experiência criativa” (MENDES, 2010, p. 142).

3. Considerações finais

Nos capítulos II e III da obra mendiana, apresenta-se uma abordagem dos traços peculiares de individualidade do performer em dança na legitimação de uma obra re-constitu-criada através de seu destrinchamento em uma imersão tanto provocada por estímulos quanto por um “desnudar-se a si”, sendo o performer aquele que desvela suas nuances e potencialidades artísticas, tornando-se produtor de uma obra que carregará sua identidade no ato de seu (des)aparecimento, visto se tratar de uma existência cênica conjunta e efêmera entre corpo, performance em dança e vídeo.

Entretanto, a vida contemporânea como efeito e criação de (des)integrações de fronteiras – quer de pressupostos globalizantes quer em aspectos individualistas –, tende, pela velocidade e densidade das influências, ditar comportamentos e ações culturais inclusive codificando o que haveria de mais secreto, íntimo e particular em um sujeito. Há uma espécie de assédio e indução à criação de mundos que não necessariamente seriam novos por parte do criador, mas, por outro lado, previamente condicionados há uma superexposição a estímulos que, por vezes serem tão sutis, seriam imperceptíveis, fabricando, desta maneira, concepções de vida que se passam por individuais, mas que, na realidade, não passariam de composições prévias e previstas.

Isto necessita receber certa atenção, visto que não necessariamente ocorre um desprendimento radical dos condicionantes dos modos de criação de vida, mas uma transfiguração dos modos de vida pré-indicados. Há, decerto, um controle comportamental e repressivo que poderia até mesmo impedir o performer de criar potencialidades, por exemplo, em virtude de uma auto-coerção ou coerções externas.

Assim, de um lado existem fechamentos de fronteiras para uma liberação subjetiva nas interrelações no mundo sociopolítico e cultural, aqui abordados de

⁹ “A identidade, contudo, não é algo estanque. Estando ela relacionada com o corpo, encontra-se na dependência das experiências vividas (isto é, dos encontros) e, neste sentido, transforma-se ao passo que ele vai sendo transformado pelo seu aprendizado cotidiano” (MENDES, 2010, p. 170).

modo cênico-visual, de outro frestas de criações de novas linhas de potências criativas¹⁰, nas quais as artes seriam muito profícuas em despistar sistemas e regimes extremamente opressores, inclusive de “rostificação”, isto é, de distribuição identitária em massa.

A partir disto defendemos a atualização da prática imanente em dança, por via cênica e de vídeo, a partir do ato de dissecação artística de um corpo pós-concebido, pós-constituído e pós-subjetivado até o içar de reinvenções artísticas de si que potencializam incongruências pré e não subjetivas que se corporificam em atos imanentemente ativos em uma cena *diferente, genuína e singular*, problematizando, sobretudo, questões identitárias que dialogam diretamente com os estudos dos processos de subjetivação e singularização apresentados pelas filosofias de Gilles Deleuze & Félix Guattari como aspectos imanentemente criadores de um *Monumento Efêmero* conjecturando mútua conservação e destruição do fluxo artístico¹¹.

Assim, foram realizados três atos artísticos entre vídeo e dança assumindo uma horizontalidade no fazer-ser-conhecer (GOMES, 2018), tornando-se corpo de passagens, devires, ascensões e quedas dando vez às contínuas variações.

Tais performances foram marcadas por polissemias circunscritas tanto em múltiplos sentidos quanto em multifaces que se distendem a (de-s)formação em incertezas não necessariamente em perspectiva individualista ou biológica ou cultural ou política ou de consumo, mas de uma descentralização em movimento de um todo-em-movimento interrelacional que agencia espaços, tempos, autonomias, inter-constituições e criticidades: uma performance viva em vida, isto é, em suas abstrações e literalidades.

Propomos uma pesquisa no/do/pelo corpo que performa em movimento: a de um paradoxo identitário-diferencial a partir do que se é e do que se pode ser que

¹⁰ “Para Deleuze e Guattari, é importante frisar, o desejo não pode ser confundido com a necessidade ou carência de algo inalcançável e transcendente. Ele não comporta falta, pois deixa-se afetar constantemente por novos campos de imanência processuais. Em vez de estabelecer uma relação sincrônica de poder e submissão, busca-se reconhecer a alteridade trocar com ela e não apenas tolerá-la e respeitá-la em seu respectivo território existencial, cada um mantendo-se fechado e circunstrito a ele, inexistindo a partir daí qualquer possibilidade de estabelecer para si uma dinâmica própria de criação auto-referente” (DOREA, 2002, p. 103).

¹¹ Para os autores, “A Arte conserva, e é a única coisa no mundo que se conserva. Conserva e se conserva em si, embora, de fato, não dure mais que seu suporte e seus materiais” (DELEUZE; GUATTARI, 2010, p. 193).

se desfiguraria e transfiguraria no ato de dançar em/para/no vídeo, entre o estabelecido e o por-vir, criando, um fluxo artístico-performativo que problematize em si uma dança vinculada ao autor, porém emancipada e independente, um processo “individuante”¹², conforme sugere Silva (2018, p.136), na “recusa do impulso mimético como propulsor da produção artística”.

Tratar-se-ia (des)desenhar o (des)sujeito no (re)desenho da cena, aquela embaçada, escura, ofegante, sem sentido, carregada e sem fim. Será sempre a mesma dança sendo outra sempre. É entender que para explicar a dança tem-se de renunciar a sua explicação visando senti-la, acima de tudo, senti-la. Da vida à morte do que se é, do que se deixou de ser e do que se pretendia, esta poética é sopro que talvez permaneça para nada além de si mesma na sua transformação. Capturar isto é tentar não capturar nada já trazendo tudo o que se podia ter e ser e fazer e conhecer naquele momento.

Robson Farias Gomes
PPGμ/UnB

robsongomes_15@hotmail.com

Doutorando em Metafísica pelo Programa de Pós-Graduação em Metafísica da Universidade de Brasília (PPGμ/UnB). Mestre em Artes pelo Programa de Pós-Graduação em Artes da Universidade Federal do Pará - PPGArtes/UFGA. Licenciado em Filosofia pela Universidade Federal do Pará – UFGA.

Marcus Santos Mota
PPGCen/PPGμ/UnB
marcusmota@unb.br

Professor do Departamento de Artes Cênicas, Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas e Programa de Pós-Graduação em Metafísica da Universidade de Brasília (PPGCen/PPGμ/UnB). Pós-Doutorado na Universidade de Lisboa e Universidade NOVA de Lisboa. Doutor em História e Mestre em Literatura pela Universidade de Brasília.

Referências:

BOM-TEMPO, Juliana. **Imagens em performances: a impessoalidade na criação artística em uma dramaturgia do acontecimento**. Anais do IX Encontro Científico da Associação Nacional de Pesquisadores em Dança – ANDA, p. 1712-1735, 2016.

¹² A dança, segundo tal perspectiva, seria ocasião para que a máxima potência produtiva do corpo possa se manifestar. “Produção artística, produção de corporeidades, mas também de espacialidades e temporalidades. O corpo que dança não se limita aos dados do corpo fisiológico assim como não se limita às coordenadas espaço-temporais já estabelecidas. Cria a si mesmo e seu entorno e é modificado pelo impacto da composição com outros corpos no dançar” (ALMEIDA, 2011).

- BRITO, Maria dos Remédios. Rostidade e Educação. **Arteriais - Revista do Programa de Pós-graduação em Artes**, Belém, v. 3, n. 5, p.142-152, 2017.
- BRUKN, John. O que é a midialidade, e (como) isso importa? Termos teóricos e metodologia. In: FIGUEIREDO, Camila Abreu Portal; OLIVEIRA, Solange Ribeiro de; DINIZ, Thais Flores Nogueira. **A intermidialidade e os estudos interartes na arte contemporânea**, Editora UFSM, Santa Maria, 2020.
- DELEUZE, Giles e GUATTARI, Felix. **O que é a filosofia?** Ed. 3. Trad. de Bento Jr. E Alberto Alonso Munoz. Rio de Janeiro: Editora 34, 2010.
- GOMES, Robson Farias. **A ontologia imanente da obra corpográfica**. In: Simpósio Reflexões Cênicas Contemporâneas (8.), 2019, Campinas. Anais do VIII Simpósio Reflexões Cênicas Contemporâneas, Campinas: UNICAMP, 2019. p.10-22.
- GOMES, Robson Farias. **Dança Imanente - o expressar e o ser expressão de si**. São Paulo: Memória ABRACE, v. 19, p. 1, 2019.
- GOMES, Robson Farias. **Dança imanente: transeunte, híbrida e multifacetada**. São Paulo: Memória ABRACE, v. 20, p. 1, 2019.
- GOMES, Robson Farias. **Do Onto: uma corpografia imanente**. Anais do VI Encontro Científico da Associação Nacional de Pesquisadores em Dança - ANDA. Salvador: ANDA. p. 669, 2019.
- GUATTARI, Felix & ROLNIK, Sueli. **Cartografias do desejo**. Petrópolis: Vozes. 1999.
- LAGE, Marina. **Performance e presentificação: sobre a forma artística/estética no instante**. Viso: Caderno de Estética Aplicada, Niterói, v. 22, n. 1, p.132-145, 2018.
- MENDES, Ana Flávia. **Dança Imanente: uma dissecação artística do corpo no processo de criação do espetáculo Averso**. São Paulo: Escrituras, 2010.
- ROCHA, Tereza. **Dança e liquidade: um estudo sobre tempo e imanência na dança contemporânea**. Salvador: Dança, 2013.
- SALLES, Cecilia. **Gestos Inacabados. Processo de Criação Artística**. São Paulo, Fapesp. Editora: Annablume, 2008.
- SILVA, Cintia Vieira. **Corpo e individuação: percursos espinosistas pela dança**. DoisPontos, Curitiba, v. 15, n. 2, p.135-143, 2018.
- SILVA, Cintia Vieira. **Da física do intensivo a uma estética do intensivo: Deleuze e a essência singular em Espinosa**. Cadernos Espinosanos, Curitiba, v. 22, p. 37-53. 2010.

A arte de dançar nas entrelinhas da Base Nacional Comum Curricular

Roselia Lobato Silva (UFBA)

Dança como Área de Conhecimento: Perspectivas Epistemológicas, Metodológicas e curriculares

Resumo: A proposta do projeto de pesquisa de doutorado é investigar os impactos das políticas reformatórias nos currículos de Dança inseridos na Educação Profissional Técnica de Nível Médio no âmbito dos Institutos Federais. Com ênfase na Reforma do Ensino Médio, caracterizada pelo conjunto de novas diretrizes para a alteração da estrutura do Ensino Médio, destaco a Lei n. 13.415/2017, que modificou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB n. 9394/1996 e a Base Nacional Comum Curricular – BNCC no contexto socioeconômico e político brasileiro. Identificamos que após duas décadas do reconhecimento legal da obrigatoriedade do ensino da Arte como componente curricular obrigatório em todos os níveis da Educação Básica, as novas regulamentações colocam a Arte como subárea do currículo e de caráter optativo no Ensino Médio. Neste texto, apresento algumas reflexões sobre as mudanças identificadas na Base Curricular para situar e ampliar as discussões sobre as diretrizes do ensino de Dança conforme as novas reformulações.

Palavras-chave: ARTE. DANÇA. POLÍTICAS EDUCACIONAIS. REFORMA CURRICULAR. BNCC

Abstract: The purpose of this research project for the doctorate is to investigate the impacts of reformatory policies on Dance curricula included in Secondary Level Technical Professional Education within the scope of Federal Institutes. It emphasizes the Secondary Education Reform, characterized by a set of new guidelines for changing its structure, highlighting the Law n. 13.415/2017, which modified the National Education Guidelines and Framework Law – LDB n. 9394/1996 and the National Common Curriculum Base – BNCC in the Brazilian socioeconomic and political context. Two decades after the legal recognition of the obligation to teach Art as a compulsory curricular component at all levels of Basic Education, the new regulations still place Art as an optional sub-area of the curriculum in High School. In this text, some reflections on the changes identified in the Curriculum Base are presented in order to situate and enlarge the discussions on the guidelines for teaching Dance according to the new reformulations.

Keywords: ART. DANCE. EDUCATIONAL POLICIES. SECONDARY EDUCATION REFORM. BNCC.

1. Movimentos iniciais

Este artigo é um recorte epistemológico do projeto de pesquisa de Doutorado em desenvolvimento no Programa de Pós-Graduação em Dança da Universidade Federal da Bahia (UFBA), através do qual busco compreender os impactos das políticas reformistas relativas ao Ensino Médio, como a Lei n. 13.415/2017, a Base Nacional Comum Curricular, dentre outros documentos. Pondero que essas políticas podem impactar nas propostas curriculares da área de Dança, inseridas na Educação Profissional Técnica de Nível Médio, especialmente na modalidade integrada, dos Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia.

Entre 2013 e 2018, é importante destacar que antes dessa crise sanitária e política¹, vinha ocorrendo no país uma inversão de condições, com a produção de um mal-estar na democracia (AVRITZER, 2018), provocado por tensões em vários setores da sociedade brasileira. Seu início foi marcado por manifestações em prol de melhores políticas públicas, as quais foram potencializadas por um conjunto de outras ações que não propiciavam o fortalecimento da democracia. Com o golpe de 2016, baseado em alegações frágeis sobre pedalada fiscal (comportamento semelhante aos presidentes anteriores), grupos políticos e o mercado financeiro foram favorecidos. O golpe teve como objetivo enquadrar o Brasil na agenda neoliberal e como consequência do discurso economicista, o campo educacional foi bastante atingido.

A Dança, como linguagem da Arte, mediante a hierarquização do conhecimento historicamente construído no seio do sistema capitalista, torna-se alvo fácil, associada a falta de iniciativas políticas que busquem enfrentar as mazelas do setor educacional brasileiro. "Nesse sentido, as formas constitucionais e as práticas dos governos oligárquicos podem ser denominadas mais ou menos democráticas" (RANCIÈRE, 2014, p. 92).

Sobretudo é importante entender que as políticas públicas educacionais que fomentam reformas curriculares são implantadas no Brasil geralmente com a justificativa de modernização do sistema de ensino, porém as raízes dessas

¹ O Brasil registrou 1.639 mortes pela covid-19 nas últimas 24 horas. Com o acréscimo, são 530.179 mortos desde o início da pandemia, em março de 2020. Os novos casos reportados recentemente foram 53.725, totalizando 18.962.762. Os indicadores seguem elevados, e o Brasil é o país com mais mortes diárias pelo vírus no mundo. Disponível em: <<https://www.redebrasilatual.com.br/saude-e-ciencia/2021/07/dia-nacional-ciencia-brasil-supera-530-mil-mortes-covid-19/>>. Acesso em: 08 jul. 2021.

regulamentações estão profundamente imbricadas com advento do sistema capitalista colonialista no qual se aplica o que Santos (2010) denomina "[...] dicotomia apropriação/violência" (p. 32).

A Lei n. 13.415/2017 que alterou a LDB instituindo a política de fomento à implementação de escolas de Ensino Médio em tempo integral, modificando os currículos da Educação Básica, apresenta distintas mudanças nos modos de organização dos componentes curriculares. Este documento merece um olhar atento para compreendermos os reais propósitos, considerando o contexto político de retomada do poder conversador que atinge o setor público educacional.

Foram aprovados e publicados dois documentos da Base Nacional Comum Curricular (BNCC): um para a Educação Infantil e Ensino Fundamental e outro para o Ensino Médio. Sabemos que a BNCC não foi construída em pleno consenso, por isso apresenta várias contradições acerca da sua viabilidade. Ainda assim foi aprovada e homologada. Compreendendo isso, proponho discutir as implicações da BNCC no campo da Arte, visando destacar especialmente o modo como a linguagem da Dança é desenvolvida. Em todo caso, suponho que o contexto da construção desses documentos atinge a linha tênue que sustenta a Dança na Educação e um certo avanço na formação de docentes cuja ampliação dessa linguagem artística nos diversos níveis educacionais é notória, embora não satisfatória. Não pretendo esgotar esse assunto, especialmente sobre os instrumentos legais, uma vez que não sou da área de Educação, mas busco discutir sobre essas políticas em curso visando contribuir com reflexões sobre a área de Dança, ainda pouco explorada no processo educativo enquanto conteúdo curricular.

As medidas reformistas nos IFs são instituídas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional e Tecnológica Técnica de Nível Médio (DCNEPT - Resolução CNE/CP n. 1/2021), as quais são fundamentadas na Reforma do Ensino Médio cujas alterações curriculares da área de Arte estão materializadas na BNCC.

Nesse sentido, trago contribuições de autores como Dourado e Siqueira (2019); Rancière (2014), Frigotto e Ramos (2016), Marques (2007), Santos (2010) dentre outros para dialogarmos sobre a maneira como Arte está presente na Base Curricular.

Na próxima sessão, apresento algumas discussões sobre a presença da Arte nas políticas educacionais para, em seguida, debatermos sobre a perspectiva da Dança identificada na área de Linguagens e suas Tecnologias da BNCC.

2. Notas sobre a presença da Arte nas políticas educacionais

Ao longo da história da educação brasileira, o ensino de Arte é marcado pela estagnação, retrocessos, avanços e tentativas de exclusão do currículo escolar. Apesar de toda a materialidade cultural, científica e literária, a Arte na educação ainda caminha conforme as aspirações políticas em curso no país. Nestas perspectivas, apresento algumas informações sobre as medidas educacionais que inseriram a Arte e suas linguagens na Educação Formal, fomentando a concepção de cursos de graduação e, conseqüentemente, a formação de professores de acordo com as distintas linguagens artísticas.

A princípio, é válido situar o Projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional que, após longo processo de tramitação, resultou na primeira LDB n. 4.024/1961, sancionada em 20 de dezembro de 1961, quando regulamentou o Ensino Formal no Brasil. Esta foi modificada por emendas e artigos, sendo reformada pelas Leis n. 5.540/1968, n. 5.692/1971 e em seguida, substituída pela LDB n. 9.394/1996, em vigor até o momento, a qual passou também por várias alterações desde a sua publicação. Foi a partir da LDB que o ensino de Arte se tornou componente curricular obrigatório na Educação Básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural, a formação artística e estética dos estudantes. A Arte passou a ser reconhecida como disciplina nos diversos níveis da Educação Básica e, dois anos depois, em 1998, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), referiu-se às linguagens artísticas como as Artes Visuais, a Dança, a Música e o Teatro. Assim, a Dança foi identificada pela primeira vez como linguagem específica da Arte, conforme pontuou Marques (2007). Ou seja, estamos há vinte e três anos após essa conquista.

Sobretudo, foi com o advento da Lei Federal n. 13.278/2016, sancionada pela presidente Dilma Rousseff, onde no artigo 26, parágrafo 6º, da LDB, que as linguagens artísticas foram estabelecidas como disciplinas obrigatórias da Educação Básica (da Educação Infantil ao Ensino Médio). Essa normativa foi importante para que as instituições escolares entendessem a necessidade da presença de

professores habilitados na área específica da Arte, pois, na maioria das vezes, priorizam às Artes Visuais ou o ensino de Arte numa perspectiva polivalente. A Lei estabeleceu um prazo de cinco anos para que os sistemas de ensino promovessem a formação de professores para inserção dos componentes curriculares em todos os níveis da Educação Básica, conforme o documento legal. Porém, antes do cumprimento do prazo citado, para efetivação dessas determinações, as novas diretrizes foram aprovadas.

Mesmo sabendo que os instrumentos legais não são garantias de efetivação dos direitos, a legislação favorece a reivindicação da presença da Dança nos currículos das escolas não garantida eficazmente. Por isso, é muito importante uma leitura crítica das políticas públicas que engendram alterações substantivas nos projetos curriculares, principalmente quando não há diálogo com os principais agentes da Educação.

Como foi destacado, desde a obrigatoriedade do ensino da Arte na Educação, observamos alguns avanços. Porém, ao longo dos anos, a Dança esteve associada ao currículo das Artes Cênicas e muitas instituições escolares ainda insistem em não a reconhecer como integrante do processo de formação.

De modo geral, apesar de algumas conquistas, o problema da educação no país não é recente uma vez que se constituiu na lógica da colonização que é base estruturante da sociedade brasileira, reproduzida no campo da Arte. O pensamento de um grupo social é constituído por narrativas nos currículos. A esse respeito, Nilma Gomes argumenta:

A colonialidade é resultado de uma imposição de poder e da dominação colonial que consegue atingir as estruturas subjetivas de um povo, penetrando na sua concepção de sujeito e se estendendo para a sociedade de tal maneira que, mesmo após o término do período colonial, as amarras persistem. Nesse processo, existem alguns espaços e instituições sociais nos quais ela opera com maior contundência. As escolas de educação básica e o campo da produção científica são alguns deles. Nestes, a colonialidade opera, entre outros mecanismos, por meio dos currículos. (GOMES, 2019, p.227)

Essa situação se torna mais complexa quando estamos enfrentando uma pandemia que, infelizmente, está levando muitas vidas no Brasil e no mundo, deixando sequelas em boa parte da população, causando sofrimento e aumentando as desigualdades socioeconômicas.

3. O lugar da Dança na Base Nacional Comum Curricular

A Medida Provisória n. 746, de 23 de setembro de 2016, que reformula o Ensino Médio, propõe uma mudança ampla para alterar desde aspectos de sua organização como a carga horária e questões relativas ao currículo e às suas finalidades. Foi esta MP que deu origem à Lei n. 13.416/2016 que divide os currículos em formação comum e outra parte com cinco itinerários formativos compostos pelas diversas áreas de conhecimento.

De acordo com a legislação, o Estado tem como dever ofertar a educação regular e a garantia do pleno desenvolvimento do educando. Apesar de todas as fragilidades identificadas no sistema educacional brasileiro, o direito público subjetivo de acesso à educação, como destacado, passa por ameaças devido às políticas reformistas que podem reduzir os padrões mínimos de qualidade.

O Ensino Médio, conforme a legislação, enquanto etapa final da Educação Básica, tem como finalidade consolidar e aprofundar as aprendizagens adquiridas no Ensino Fundamental, dentre outras funções, e ainda se destaca como "preparação para o trabalho". Essa preparação recebe um direcionamento especial no ensino público, uma vez que este atinge a maior parte da população brasileira, especialmente os filhos da classe trabalhadora, na sua maioria pretos e seus descendentes que pode ser constatado nas

[...] estatísticas sobre o emprego, a desigualdade de salários, o acesso à educação etc.; e na população carcerária que, em sua maioria, é de jovens pretos ou pardos e com nível de escolaridade que, para a grande parte, não passa do ensino fundamental. (FRIGOTTO; RAMOS, 2016, p. 34)

Complementando essa questão, Santos (2010, p. 39) enfatiza:

O meu argumento é que esta realidade é tão verdadeira hoje como era no período colonial. O pensamento moderno ocidental continua a operar mediante linhas abissais que dividem o mundo humano do sub-humano, de tal forma que princípios de humanidade não são postos em causa por práticas desumanas. As colônias representam um modelo de exclusão radical que permanece atualmente no pensamento e práticas modernas ocidentais como aconteceu no ciclo colonial.

São vários os mecanismos de exclusão, pois muitos seres considerados "sub-humanos" não conseguem sequer ser candidatos à inclusão. Já que para manter os estudantes na escola é necessário que o Estado aplique recursos financeiros nas instituições públicas, e levando em consideração a força do poder

econômico sobre as políticas governamentais, a última etapa da Educação Básica pública sofre uma pressão forte. Como o Ensino Médio absorve a faixa etária que se caracteriza pela passagem da adolescência para a vida adulta, estes são vistos como propensos candidatos para o mercado de trabalho em constante processo de transformação. Para isso, exige-se uma formação profissional adequada para suprir as exigências do capital, o que representa fortes tensões nas políticas educacionais.

Ao longo dos tempos, a LDB passou por várias mudanças. Lembrando que alguns avanços se devem às lutas da sociedade organizada quando é possível algum diálogo com os representantes do povo no poder público. Porém, a legislação vigente estabelece mudanças nos currículos do Ensino Médio e, assim como outros documentos legais que compõem a reforma, é um instrumento capaz de aprofundar as dicotomias. Por isso, a BNCC

[...] enquanto Política de Governo ela é normativa e implica um esforço das Redes de Ensino, no âmbito público ou privado, de repensar suas Propostas Pedagógicas. (DOURADO; SIQUEIRA, 2019, p. 294)

A Base é um documento curricular da Educação Básica que passa a ter força de lei. Nesse contexto, a BNCC definirá os direitos e objetivos da aprendizagem nas diversas áreas de conhecimento. Conforme a nova redação da Lei 9394/1996,

Art. 36. O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, a saber: I – linguagens e suas tecnologias; II – matemática e suas tecnologias; III – ciências da natureza e suas tecnologias; IV – ciências humanas e sociais aplicadas; V – formação técnica e profissional. (BRASIL, 2017, p. 26)

A organização das áreas destacadas acima é enfatizada na BNCC e deverá ser organizada com as respectivas competências e habilidades. Conforme ainda a mesma legislação citada acima, no § 1º, "A organização das áreas de que trata o *caput* e das respectivas competências e habilidades será feita de acordo com critérios estabelecidos em cada sistema de ensino" (BRASIL, 2017, p. 26). Ou seja, considerando a realidade da nossa educação, essa abertura para a disponibilidade para vagas é uma questão complexa. É claro que a diversificação é importante, mas não do tipo que sonha o acesso ao conhecimento, que faz com que um estudante, ao optar pelo itinerário de Ciências da Natureza, por exemplo, deixe de ter conhecimento de Ciências Humanas. É um prejuízo formativo.

Outra questão que merece destaque diz respeito ao notório saber que traz à tona a não necessidade de um professor licenciado em determinada área de conhecimento, conforme a legislação. Sabemos que em grande parte das escolas praticamente todas as disciplinas do Ensino Médio existem professores que atuam sem habilitação na área e isso é algo que a política pública tinha que combater para corrigir, já que a lei exigia obrigatoriedade da Licenciatura. Como não é mais uma determinação legal, é mais uma questão séria. No âmbito da Dança, é possível fragilizar ainda mais a atuação do docente, com ampliação de contratos temporários aumentando a precarização da área no ambiente educacional.

Na perspectiva do processo de ensino, observa-se que a Base curricular não favorece o desenvolvimento de todas as dimensões da formação, visto que detalha por meio de códigos alfanuméricos o que ensinar, como ensinar, quando ensinar. Cabe perguntar como a Base Nacional Comum Curricular, tão detalhada, poderá enfrentar as desigualdades e a falta de qualidade? Um documento único para as milhares de escolas do nosso país, com características geográficas e econômicas tão desiguais, pode resolver o problema da desigualdade ou aprofundar? De fato, diversas escolas não têm condições estruturais que favoreçam o desenvolvimento de um currículo único e, por vezes, distantes das mínimas condições necessárias para efetivação das diretrizes propostas, o que pode aprofundar as desigualdades.

Nessas circunstâncias, as propostas curriculares relativas à Dança no componente curricular Arte na BNCC fragilizam o avanço da inserção do conhecimento artístico dessa linguagem na escola, pois os itinerários formativos são recomendados "[...] como estratégias para a flexibilização da organização curricular do Ensino Médio, possibilitando opções de escolha aos estudantes" (BRASIL, 2017, p. 471). Essa medida também poderá ser utilizada pelos estabelecimentos de ensino como uma justificativa para a não contratação de docentes com formação específica, dentre outras questões.

Nos Institutos Federais, no âmbito da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, na modalidade integrada, as propostas curriculares envolvem formação técnica e conhecimentos gerais cujas presenças das distintas áreas nos processos educativos são fundamentais para promover uma educação integral. Por isso, a concepção de uma proposta curricular ampla e humanista, que inclua o ensino da Dança, por exemplo, não dependerá apenas das "escolhas" dos estudantes, e sim

da disponibilidade das Instituições, bem como da composição dos seus quadros docentes.

Diante dessas questões e de outros desdobramentos promovidos pela contrarreforma, conforme alguns estudiosos estão denominando, como Frigotto e Ramos (2016), dentre outros, e agora diante da crise sanitária, econômica, sociocultural e política provocada pela pandemia mundial da COVID-19 e pela falta de medidas efetivas do Governo Federal brasileiro para minimizar os danos causados, todos os esforços são necessários para que a Arte resista na sociedade e na Educação Formal.

Segundo a BNCC, a área de Linguagens e suas Tecnologias visa ampliar e consolidar as aprendizagens previstas no documento referente ao Ensino Fundamental por meio da Arte, Língua Portuguesa, Educação Física e Língua Inglesa. "[...] Para tanto, define competências² específicas e habilidades a ser exercitadas e constituídas no Ensino Médio, que integram conhecimentos desses diferentes componentes curriculares" (BRASIL, 2017, p. 473). O desenvolvimento de competências e habilidades sustentam o documento e devem atuar como indicadores de desenvolvimento que se relacionam com os distintos campos de conhecimento destacados acima.

A Base curricular, que faz referência à Lei n. 13.415/2017, indica dialogar com os outros documentos e orientações oficiais, como as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica – DCNEM (2013) e ainda receber contribuições da pesquisa acadêmica e de currículos estaduais. Pontua o comprometimento de uma formação voltada para participação dos jovens nas práticas que envolvem as linguagens. Assim, na parte introdutória da área onde a Arte está inserida é ressaltado que a organização do instrumento curricular busca dialogar inclusive com documentos anteriores à reforma, porém com informações bastantes limitadas.

Existe uma defesa na opção de escolha dos itinerários formativos no Ensino Médio, que é quando os jovens intensificam seus interesses, sentimentos, capacidade de expressão e de conhecimento, aspectos em ênfase na BNCC. Esse período é caracterizado por maior autonomia, capacidade de abstração e de refletir sobre o mundo, possibilitando maior participação na vida pública e de produção

² O conceito de competência não será trabalhado detalhadamente neste texto, uma vez que tem uma vasta literatura publicada sobre o assunto. O que posso dizer é que as competências são pensadas conforme a formação do trabalhador e podem variar de acordo com relações de produção.

cultural. Os estudantes fazem isso através de diversas produções manifestadas em músicas, danças, entre outras. (BRASIL, 2017). Tais ações são destacadas como produções e práticas socioculturais combinadas com linguagens artísticas e distintos modos de convivência.

De acordo ainda com o documento, as materialidades propostas no âmbito do Ensino Médio partem do princípio de que houve ampliação dos repertórios e das práticas de linguagem, com diversificação dos campos que atuam, e análises das manifestações artísticas, linguísticas e corporais e de que modo elas são constituídas na vida em sociedade. Tudo isso supostamente garantido no Ensino Fundamental por meio dos distintos componentes da área. Uma proposta ousada e desafiadora em campos de conhecimento tão distintos.

Vejamos outro trecho destacado na parte introdutória da área de Linguagens e suas Tecnologias:

No Ensino Médio, a área tem a responsabilidade de propiciar oportunidades para a consolidação e a ampliação das habilidades de uso e de reflexão sobre as linguagens – artísticas, corporais e verbais (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita) –, que são objeto de seus diferentes componentes (Arte, Educação Física, Língua Inglesa e Língua Portuguesa). (BRASIL, 2017, p. 474)

Conforme destacado acima, a reflexão sobre as linguagens abrange os diferentes campos de conhecimento. Porém, é importante ressaltar que durante o processo de estruturação do campo da Arte, estudiosos e pesquisadores pioneiros definiram o uso da palavra *linguagem* para especificar as distintas expressões artísticas na educação formal. O documento desenvolve a ideia de proposição das linguagens nas fronteiras dos componentes curriculares ao mesmo tempo em que promove mais confusões relativas ao ensino das expressões artísticas nos itinerários formativos das escolas. A reforma substitui o conceito de componentes curriculares, apesar de mantido, instituindo eixos formativos.

Acredito que não haveria nenhum problema nessa perspectiva dos diferentes componentes compreendidos como linguagem, se a presença da Arte no ambiente educacional fosse gerenciada de outra maneira. É possível supor que isso pode gerar mais equívocos por parte de professores de Língua Portuguesa, por exemplo, que possuem inclinação para as práticas artísticas nos seus processos de ensino ou mesmo dos profissionais da Educação Física que trabalham a Dança no que denominam "cultura corporal do movimento". Lembrando que o primeiro

componente é o único considerado obrigatório, uma vez que no "§2º A Base Nacional Comum Curricular referente ao ensino médio incluirá obrigatoriamente estudos e práticas de educação física, arte, sociologia e filosofia" (BRASIL, 2018, p. 25).

No início do texto destinado ao campo da Arte, na BNCC, existe uma explicação sobre a contribuição dessa área para o desenvolvimento de uma "autonomia criativa" e "expressiva" do estudante, que se conectam pela racionalidade, sensibilidade, intuição e ludicidade. Qual seria o sentido dessas informações destacadas no documento? De que modo isso seria pensado na área de Dança? O documento destaca ainda que a Arte proporciona às pessoas a ampliação do conhecimento que diz "relacionado" a si, ao outro e ao mundo. Assim, são inseridas informações gerais, sem aprofundamento ou conexão com os conhecimentos específicos de cada linguagem artística.

Considerando o que foi comentado acima, veja na íntegra o primeiro parágrafo que aborda a Arte na área de Linguagens e suas Tecnologias:

A **Arte** contribui para o desenvolvimento da autonomia criativa e expressiva dos estudantes, por meio da conexão entre racionalidade, sensibilidade, intuição e ludicidade. Ela é, também, propulsora da ampliação do conhecimento do sujeito relacionado a si, ao outro e ao mundo. É na aprendizagem, na pesquisa e no fazer artístico que as percepções e compreensões do mundo se ampliam no âmbito da sensibilidade e se interconectam, em uma perspectiva poética em relação à vida, que permite aos sujeitos estar abertos às percepções e experiências, mediante a capacidade de imaginar e ressignificar os cotidianos e rotinas. (BRASIL, 2017, p. 474)

Como podemos observar, são apresentadas algumas de muitas palavras agregadas ao longo do documento para falar de vários campos de conhecimento que se constituem com as suas especificidades, apesar de se relacionarem. Em uma página do documento a Arte é abordada ressaltando as quatro linguagens artísticas e o Audiovisual. Tais linguagens são inseridas visando complementar algumas indicações que sugerem, por exemplo, que os estudantes aprimorem suas capacidades de análises das "produções estéticas que observam/vivenciam e criam". Alguns parágrafos que se destinam a explicar, de um modo peculiar, a importância e a função da Arte na Educação, destacando termos como expressões, movimentos, linguagens, entre outras, sem maiores explicações. Eis o momento em que as distintas áreas da Arte são mencionadas:

A pesquisa e o desenvolvimento de processos de criação de materialidade híbridas – entendidas como forma construídas nas fronteiras entre as linguagens artísticas, que contemplam aspectos corporais, gestuais, teatrais, visuais, especiais e sonoros – permite aos estudantes explorar, de maneira dialógica e interconectada, as especificidades das Artes Visuais, do Audiovisual, da Dança, da Música e do Teatro. (BRASIL, 2017, p. 474)

Nesse trecho as linguagens artísticas são citadas destacando o modo como elas podem ser relacionadas ao processo de criação híbrida. O documento fala que é na aprendizagem, na pesquisa e no fazer artístico que as compreensões e percepções do mundo se ampliam no aspecto da sensibilidade, sem maiores especificações. Desse modo,

essa concepção gerencial e pragmática, se materializada, poderá resultar em matrizes e dinâmicas curriculares mais operacionais e padronizadas, pautadas por uma secundarização das Ciências Humanas e Sociais e das Artes em geral. (DOURADO; SIQUEIRA, 2019, p. 298)

Como foi pontuado, o instrumento curricular foi construído com base nos conceitos de competência e habilidades voltados para suprir as necessidades do capital, ou melhor, a lógica dos interesses de um mercado notadamente em transformação. Observa-se, como pontuam alguns autores, um hibridismo conceitual com a intenção de confundir o leitor. Isso podemos ver nitidamente na abordagem da área de Arte no documento que mescla vários termos. Assim, segundo a BNCC:

[...] os estudantes podem também relacionar, de forma crítica e problematizadora, os modos como as manifestações artísticas e culturais se apresentam na contemporaneidade, estabelecendo relações entre arte, mídia, mercado e consumo. (BRASIL, 2017, p. 474)

Nesse contexto, há evidentemente a necessidade de pontuar questões genéricas relativas ao campo da Arte na Educação que se aproxima do desenvolvimento do senso crítico, dentre outros aspectos.

Voltando ao discurso das competências e habilidades, identifica-se a tentativa de secundarizar o conhecimento que deve ser o núcleo central do currículo. Colocar ênfase na atitude, fragiliza a centralidade do conhecimento que confere autonomia intelectual dos sujeitos com capacidade de pensar por si mesmo, de argumentar e ter autonomia de pensamento. A perspectiva abordada na BNCC induz a formação de pessoas dependentes intelectual, ética e moralmente. Para a área de Arte é extremamente prejudicial, uma vez que medir as competências e habilidades não é algo simples. Apesar de destacar a flexibilidade, trata-se de uma tentativa de homogeneização curricular que só serve para esconder as

desigualdades e para justificar avaliação em larga escala, com foco no desenvolvimento:

É esse também o enfoque adotado nas avaliações internacionais da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que coordena o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa, na sigla em inglês), e da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco, na sigla em inglês), que instituiu o Laboratório Latino-americano de Avaliação da Qualidade da Educação para a América Latina (LLECE, na sigla em espanhol). (BRASIL, 2017, p. 13)

Como percebemos, é um referencial que merece uma análise cuidadosa, pois minimamente comparado aos Parâmetros Curriculares Nacionais que, apesar de muitas críticas, apresentavam diretrizes para cada linguagem artística. Na BNCC, a Dança e o movimento são citados em algumas passagens do texto da área de Arte. Sabemos da importância da integração das produções artísticas, mas da forma que está construída, sem abranger as particularidades epistemológicas de cada uma, não propicia significados.

Diante dessas reflexões, podemos sugerir que os conteúdos de Dança estão nas subjetividades do documento com uso de alguns termos ou palavras-chave relacionadas aos conhecimentos artístico-culturais e que podem ser diluídos nos processos formativos educacionais. Quanto a isso posso afirmar, assim como diz o professor Dante Moura (2021), em palestra proferida no Seminário Diretrizes para Cursos Técnicos, em junho de 2021, se referindo às DCNEPT, que o documento apresenta uma "sopa de termos" com o objetivo de confundir o leitor, uma vez que está integrado a nova [contra] reforma do Ensino Médio.

De fato, depois de várias manifestações contra as imposições na legislação, podemos dizer que a manutenção do ensino de Arte como componente obrigatório da Educação Básica sendo enfatizado no Art. 26, § 6º, que "As artes visuais, a dança, a música e o teatro são as linguagens que constituirão o componente curricular [...]" (BRASIL, 2018, p. 20), é ainda uma referência importante para continuarmos na luta pela presença dos conhecimentos artísticos na educação formal. O importante é termos ciência da situação política na qual nos encontramos. Um avanço da extrema direita, do conservadorismo, do negacionismo, do obscurantismo, da perseguição às manifestações artísticas que tentam impedir a liberdade de expressão e o pensamento crítico. Por isso a importância da organização e estudo rigoroso do que está acontecendo.

Compreendo que o foco da política educacional não deveria ser apenas uma reformulação curricular. É importante pensar numa reformulação estruturante global que implicaria inclusive rever o financiamento e as condições de oferta do Ensino Médio, cuja desigualdade educacional no Brasil é imensa. Deveria ser uma reformulação que atacasse vários problemas, não apenas o currículo, mas também a desvalorização de professores e professoras, as condições estruturais da escola, dentre outros aspectos.

Apesar de tudo isso, temos uma história de luta e resistência, agora com um número maior de profissionais espalhados pelo Brasil para enfrentar mais esse ataque às Artes. Desde a inserção da Arte na Educação foram muitos avanços, mudanças e reformulações que garantem mais engajamento e conhecimento sobre a dança no processo de ensino. Por isso, a necessidade do enfrentamento, com resistência e luta pela garantia do ensino da Dança de qualidade na Educação Básica que, mesmo que alguns não queiram, continuará presente e pulsante na vida das pessoas.

Roselia Lobato Silva
UFBA.

E-mail: roselobato@ifma.edu.br

Doutoranda e Mestra em Dança pelo PPGDança da UFBA. Docente no Instituto Federal do Maranhão. Graduada em Artes Cênicas pela UFMA. Artista da dança e do teatro e instrutora de Yoga. Integrante do Grupo de pesquisa PROCEDA – Políticas, Processos Corporeográficos e Educacionais em Dança (CNPq).

Orientadora: Lúcia Matos
UFBA

E-mail: luciamatos2@gmail.com

Docente do PPGDança e da graduação em Dança da UFBA. Doutora em Artes Cênicas e Pós-doutora em Estudos da Dança (FMH - Univ. Lisboa). Coordena o Grupo de pesquisa PROCEDA – Políticas, Processos Corporeográficos e Educacionais em Dança (CNPq)

Referências

AVRITZER, Leonardo. **O pêndulo da democracia no Brasil**: uma análise da crise 2013–2018. Novos Estud. CEBRAP. São Paulo. v. 37 n. 02. 273-289. mai./ago. 2018. Disponível em:

<<https://www.scielo.br/j/nec/a/c3T5mk68ngn7PQ5chVkbhrS/?lang=pt&format=pdf>>.

Acesso em: 21 jun. 2021.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, altera as Leis n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível

em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13415.html>.
Acesso em: 10 out. 2019.

_____. Ministério da Educação. **Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 1996. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 11 jun. 2021.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular:** educação é a base, 2017. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 11 jun. 2021.

_____. Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 1 de 05 de janeiro de 2021. **Define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica.** Disponível em: <<https://www.in.gov.br/web/dou/-/resolucao-cne/cp-n-1-de-5-de-janeiro-de-2021-297767578>>. Acesso em: 15 mar. 2021.

_____. **LDB:** Lei de Diretrizes e Bases da educação nacional. 2. ed. Brasília: Senado Federal. Coordenação de Edições Técnicas, 2018.

DOURADO, Luiz Fernandes; SIQUEIRA, Romilson Martins. A arte do disfarce: BNCC como gestão e regulação do currículo. **RBPAE** - v. 35, n. 2, p. 291 - 306, mai./ago. 2019.

FRIGOTTO, Gaudêncio; RAMOS, Marise Nogueira. Medida provisória 746/2016: a contra-reforma do ensino médio do golpe de estado de 31 de agosto de 2016. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 70, p. 30-48, dez. 2016.

GOMES, Nilma L. O Movimento negro e a intelectualidade negra descolonizando os currículos. In: BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSFOGUEL, Ramón. **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

MARQUES, Isabel. **Dançando na escola.** 4. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

PIMENTEL Lucia Gouvêa; MAGALHÃES, Ana Del Tabor Vasconcelos. Docência em Arte no contexto da BNCC: É preciso reinventar o ensino/aprendizagem em Arte? **Revista GEARTE**, Porto Alegre, v. 5, n. 2, p. 220-231, maio/ago. 2018.

RANCIÈRE, Jacques. **O ódio à democracia.** São Paulo: Boitempo, 2014.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. **Epistemologias do Sul.** São Paulo: Cortez, 2010. Pgs. 31-83.

TV IFMA. **Seminário Diretrizes para Cursos Técnicos** - Impactos das Novas Diretrizes para EPT nos IFs. Palestra de Dante Moura. Veiculado em: 18 jun. 2021.

Estágio supervisionado obrigatório: tendências e desafios na formação inicial de professores de Dança

Silvia C. Soter da Silveira (UFRJ)
Mário G. Cipriano Netto (UFRJ/SME-Guaratinguetá/SP)
Cristiane Rosa de Macedo (SME/SEEDUC/UFRJ)
Gabriel R. F. Lima (UFRJ)
Julia Moraes Ramalho (UFRJ)
Priscilla Aguiar (UFRJ)

Dança como Área de conhecimento: perspectivas epistemológicas, metodológicas e curriculares

Resumo: Esse artigo tem como objeto o Estágio Supervisionado Obrigatório (ESO) em licenciaturas em Dança no Brasil e apresenta os resultados parciais da pesquisa “Tendências e desafios do Estágio Supervisionado Obrigatório/ESO em cursos de licenciatura em Dança no Brasil”, desenvolvida pelo Grupo de Estudo e Pesquisa Dança, Criação e Ensino — UFRJ. A pesquisa, iniciada em agosto de 2019, tem como objetivo conhecer as estratégias desenvolvidas pelas Licenciaturas em Dança para garantir o cumprimento das 400 horas de ESO. Seu instrumento principal de coleta de dados foi um questionário online dirigido a coordenadores de cursos e professores responsáveis pelo ESO nas respectivas instituições. Trata-se de dados referentes a 14 Instituições de Ensino Superior, destacando-se tendências e desafios enfrentados pelos cursos de licenciatura das cinco regiões do país. Por estar intrinsecamente ligado ao ensino de Dança na educação básica, o ESO ainda é um campo em construção, uma vez que a presença do ensino de Dança nas escolas básicas, como ensino de Arte e sob condução de docentes licenciados em Dança não é uma realidade em muitas partes do Brasil. Na percepção dos respondentes, além de oferta insuficiente de escolas como campo de estágio, a falta de acolhimento da gestão escolar para as atividades de Dança, a exigência de ensino de Arte baseada na polivalência ou nas artes visuais e o perfil socioeconômico dos discentes representam os principais desafios para a plena realização do ESO.

Palavras-chave: LICENCIATURA EM DANÇA. ESTÁGIO SUPERVISIONADO OBRIGATÓRIO. FORMAÇÃO INICIAL. ENSINO SUPERIOR.

Abstract: This paper focuses on the mandatory supervised internship (Estágio Supervisionado Obrigatório, ESO) in Dance teaching colleges in Brazil, and presents partial results from the research “Tendências e desafios do Estágio Supervisionado Obrigatório/ESO em cursos de licenciatura em Dança no Brasil” [“Trends and challenges in ESO in Dance teaching colleges in Brazil”], developed by Grupo de Estudo e Pesquisa Dança, Criação e Ensino — UFRJ. The research, started in August 2019, intends to get to know strategies developed by Dance teaching colleges to guarantee the fulfilment of their 400 ESO hours. Its main data gathering tool was an online questionnaire aimed at course coordinators and professores responsible for ESO at their institutions. The data spans 14 higher education institutions, highlighting trends and challenges faced by teaching colleges throughout

the country. Since it is intrinsically tied to dance teaching in basic education, ESO is a field still under construction, since the presence of dance classes in schools under the umbrella of art education and conducted by teachers specialised in dance isn't a reality in many parts of Brazil. Those who responded the questionnaire see the insufficient offer of schools for internships, the unwelcoming environment for dance activities created by school management, the demand for art education based in polyvalence or visual arts and the socio-economical profile of students as the main challenges for a full ESO experience.

Keywords: DANCE TEACHING COLLEGES. MANDATORY SUPERVISED INTERNSHIP. INITIAL EDUCATION. HIGHER EDUCATION.

1. Introdução

Esse artigo apresenta resultados parciais da pesquisa “Tendências e desafios do Estágio Supervisionado Obrigatório/ESO em cursos de Licenciatura em Dança no Brasil”, desenvolvida pelo Grupo de Estudo e Pesquisa Dança, Criação e Ensino (GEPEDANCE), sob coordenação da Profa. Dra. Silvia Camara Soter da Silveira, da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Dança da Universidade Federal do Rio de Janeiro.

Iniciada em agosto de 2019 e ainda em curso, a pesquisa tem como objetivo principal conhecer as estratégias desenvolvidas pelos cursos de Licenciatura em Dança de Universidades públicas e privadas no país, para garantir o cumprimento das 400 horas do ESO. Seu instrumento principal de coleta de dados é um questionário online, com perguntas fechadas e abertas, dirigidas a coordenadoras/es de cursos e/ou professoras/es responsáveis pelo acompanhamento do ESO nas respectivas instituições.

O estágio supervisionado curricular obrigatório, etapa crucial das licenciaturas, se constitui como o momento da formação inicial que de maneira mais direta permite que estudantes se aproximem do fazer docente e também da escola básica, campo onde poderão atuar quando se formarem. O ESO é, para grande parte de estudantes de licenciatura, o primeiro contato com a escola básica em que estarão em posição diferente da que estiveram como alunos, significando uma experiência singular na formação de professores, momento de reinvenção em que podem se revelar as contradições entre teoria e prática (PRONSATO, 2012; NARDIN, 2017).

Pela Resolução CNE/CP nº 2 (BRASIL, 2019), as 400 horas de estágio supervisionado obrigatório para a formação de professores deve ocorrer “em situação real de trabalho em escola, segundo o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) da instituição formadora [...]; em ambiente de ensino e aprendizagem [...] efetivado mediante o prévio ajuste formal entre a instituição formadora e a instituição associada ou conveniada, com preferência para as escolas e as instituições públicas” (BRASIL, 2019).

Todavia, como aponta Pronsato (2012), o licenciando em Dança enfrenta dificuldades ainda no processo de formação, ao se deparar, por exemplo, com a resistência institucional para abertura de vagas para seus estágios nas redes de ensino, o que impede, em muitos casos, que as orientações da Resolução CNE/CP nº 2 (BRASIL, 2019) sejam plenamente cumpridas. Apesar da centralidade do ESO na formação docente em Dança, e sua importância, a inserção de licenciandos de Dança na educação básica para fins de ESO não está garantida na maior parte do país, dado confirmado pela pesquisa.

Nos últimos 15 anos, houve uma grande expansão de cursos superiores de Dança no Brasil. Contudo, o crescimento não foi acompanhado no mesmo ritmo pela inserção de professores licenciadas/os em Dança nas redes de escolas de educação básica, em muitas partes do país (SOTER, 2016; SILVANO, 2021).

Em 2021, há 40 IES com cursos superiores de Dança no país, sendo 36 licenciaturas em atividade: 12 cursos em instituições privadas, 6 em instituições públicas estaduais e 18 em instituições públicas federais (BRASIL, 2021). Tendo a cidade do Rio de Janeiro como exemplo, a existência de 3 cursos de Licenciatura em Dança desde 2010 ainda não garantiu a presença de docentes de Dança na educação básica de modo amplo, cenário que se repete em nível nacional. As dificuldades enfrentadas pelos professores de Prática de Ensino de Dança/ESO para a inserção de licenciandas/os em Dança da UFRJ nas redes de ensino é um dos fatores que motiva a presente pesquisa. O curso de licenciatura em Dança da Universidade Federal do Rio de Janeiro foi criado em 2010 e é o primeiro e único curso de licenciatura em Dança público na cidade, ainda que o Rio conte com cursos de licenciatura em Dança desde 1985.¹

¹ O curso de licenciatura em Dança do Centro Universitário da Cidade, Rio de Janeiro, foi criado em 1985, tendo suas atividades iniciadas em março deste mesmo ano, conforme dados do e-MEC. Disponível em: <<https://emec.mec.gov.br/>>. Acesso em: 24 jun.

Pelas orientações da UFRJ para seus quase trinta cursos de licenciatura, o ESO deve acontecer, prioritariamente, na educação básica e nas redes públicas de ensino, junto a professor regente licenciado na área em questão. É esperado, portanto, que um licenciando em Matemática realize seu ESO em escolas de educação básica junto a professores de Matemática, ou que licenciandos em Educação Física possam se integrar como estagiários em escolas, sob orientação de professores de Educação Física.

No caso do curso de licenciatura em Dança da UFRJ, desde a sua criação, a construção de uma rede de parceiros na educação básica para acolhimento de estudantes de graduação em Dança para fins de estágio tem sido parte substancial do trabalho dos professores responsáveis pelo estágio. Ainda que a UFRJ tenha uma extensa rede de instituições conveniadas para acolhimento dos licenciandos de suas várias licenciaturas, o pequeno contingente de docentes licenciados em Dança atuando nessas redes restringe a inclusão de licenciandos em Dança nas escolas. A hipótese de que outros cursos de licenciatura enfrentam situações semelhantes nos motivou a realizar esta investigação, convictos de que poderíamos aprender uns com os outros, pela partilha de nossas experiências.

Este artigo tem como foco apresentar algumas tendências e desafios apontados pelas instituições de ensino superior (IES), dados da pesquisa, relativos aos contextos e às situações de inserção dos licenciandos para a realização do ESO e aos principais desafios destacados pelos respondentes para a construção de um campo de estágio rico e efetivo para os licenciandos em Dança.

Os dados trazidos são referentes a 14 IES que participaram do levantamento até junho de 2021. Este número representa aproximadamente 40% de um universo composto por 36 instituições de ensino superior que oferecem cursos de licenciatura em Dança e que estão atualmente em atividade no país.² Destes, com 4 IES participantes, a região Nordeste é a que tem maior presença neste levantamento, seguida das regiões Centro-Oeste, Sudeste e Sul, com 3 IES cada, e da região Norte, representada por apenas 1 IES.³

² Consulta realizada na plataforma E-mec. Acesso em: 16 de junho de 2021. Deste quantitativo estão desconsiderados os cursos já extintos e os diversos currículos e/ou modalidades de um mesmo curso oferecidos pelas IES.

³ Se tomarmos como referência um recorte regional, as 3 IES do Centro-Oeste representam aproximadamente 75% dos cursos de licenciatura da região; já as 4 IES da região Nordeste correspondem a 50% do total de instituições da região; a única participação da região Norte (1) garante, por sua vez, um alcance de 50%; a região Sudeste, com 3 IES participando deste

Já no que se refere à categoria administrativa,⁴ as IES estão divididas em públicas federais (11), públicas estaduais (2) e privada (1). No cenário nacional dos cursos de licenciatura em Dança, este levantamento alcança aproximadamente 53% das IES públicas federais, 17% das IES públicas estaduais e 8% das IES privadas.

2. Tendências

2.1. Contextos e situações de realização do ESO

Na tentativa de conhecer as estratégias desenvolvidas no cumprimento das 400 horas previstas para o ESO, buscamos nos informar sobre os contextos e as situações em que se realizam as atividades de estágio supervisionado obrigatório, em cada um dos cursos investigados, na crença de que as alternativas para inserção dos licenciandos dependem do campo disponível em cada contexto, podendo diferir em cada município ou região.

O campo de resposta à pergunta sobre contextos e situações de realização do ESO autorizava que múltiplas respostas fossem marcadas e permitia ainda que os respondentes indicassem situações particulares, não previstas nas alternativas do questionário, em que as atividades de ESO são desenvolvidas em seus contextos. Assim, o Gráfico 1 apresenta o cruzamento de situações previstas no questionário e outras específicas a um ou outro contexto, mencionadas pelas instituições participantes.

levantamento, tem 30%; a região Sul é a que mais tem IES oferecendo cursos de licenciatura em Dança e as 3 IES representam 25% do total regional.

⁴ A categoria administrativa é a classificação atribuída pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) no Resumo Técnico do Censo da Educação Superior 2019 e refere-se à gestão administrativa das IES: Pública, quando gerida pelo ente público e privada, quando gerida pelo ente privado. Para levantamento consideramos 3: privada com fins lucrativos — enquadra-se nessa categoria a instituição de educação superior mantida por ente privado, com fins lucrativos; pública estadual — enquadra-se nessa categoria administrativa a instituição de educação superior mantida pelo poder público estadual, com gratuidade de matrículas e mensalidades; e pública federal — enquadra-se nessa categoria administrativa a instituição de educação superior mantida pelo poder público federal, com gratuidade de matrículas e mensalidades (BRASIL, 2014).

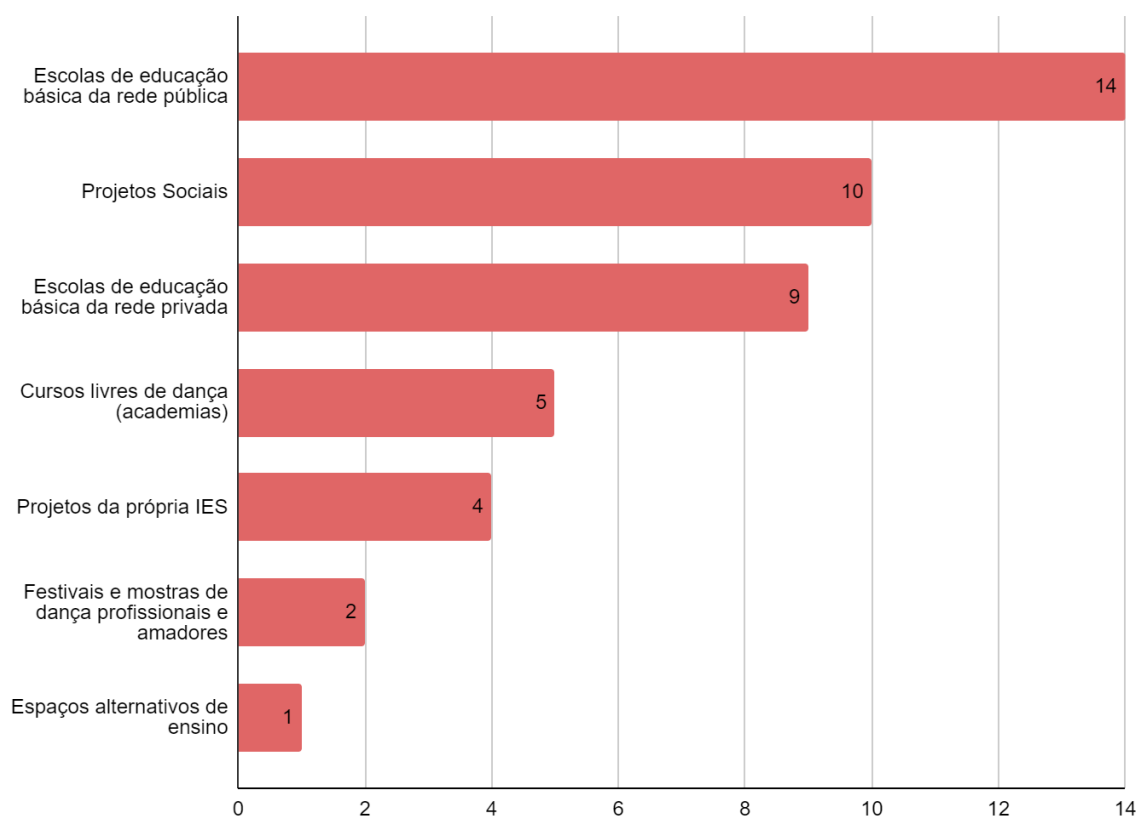


Gráfico 1 — Situações de realização do Estágio Supervisionado Obrigatório dos cursos de licenciatura em Dança.

Como é possível observar, em todos os 14 casos estudados são desenvolvidas atividades de estágio em escolas de educação básica da rede pública. Acreditamos que este número demonstra que as IES têm conseguido responder à Resolução CNE/CP nº 2 (BRASIL, 2019), que indica que as atividades de estágio supervisionado obrigatório devem acontecer preferencialmente em escolas e instituições públicas, ainda que as respostas demonstrem que nem sempre o ESO acontece no componente curricular Dança, como veremos adiante.

No que se refere aos espaços de educação formal de modo mais amplo, somadas as escolas de educação básica públicas e privadas, constata-se que essas representam mais da metade das respostas referentes às situações de realização do ESO (23). Ainda que diante de um campo que muitas vezes não consegue corresponder às condições ideais para realização do ESO, é evidente o esforço recorrente das instituições em criar condições para que parte da formação inicial se realize em escolas de educação básica.

A expressiva indicação de atividades de ESO em situações como projetos sociais (10), somada aos cursos livres (5) e espaços alternativos (1), reafirma a presença da Dança nos espaços de ensino não formal e um interesse em compreender que “a carga horária do estágio deve ser cumprida não apenas para compreender a atuação dentro de sala de aula, mas para entender a estrutura e as relações que se estabelecem nos ambientes de ensino” (SE2).⁵ O ensino não-formal como predominância na atuação de graduados em Dança já havia sido apontado por Vilela (2010, p. 14) em sua pesquisa sobre egressos dos cursos superiores em Dança da UNICAMP: “(...) dentre as atuações na área docente a de maior representação corresponde à atuação docente em ambientes não formais, tais como academias, clubes e ONGs.” Os espaços de ensino não formal de Dança, destino profissional de muitos licenciados, são levados em conta também como campo de estágio, como aparece na nossa pesquisa.

Os festivais de dança como parte do campo de estágio só são apontados em dois casos, por informantes de IES do Rio de Janeiro e de Fortaleza. Esse fato nos leva a novas indagações que deixamos indicadas, mas que necessitariam de maior discussão e aprofundamento. As duas cidades sediam os maiores festivais de dança não competitivos do país (Festival Panorama e Bienal Internacional de Dança do Ceará). Em ambos os casos, percebe-se a integração entre esses importantes eventos e a universidade, estreitando os laços entre criação, difusão e formação universitária. De modo complementar, nos perguntamos se a baixa incidência de parceria com festivais de dança para fins de estágio nos outros casos não indicaria uma tendência curricular de cursos de Dança que, embora discutam os processos formativos construídos em torno da criação e da fruição estética, não conseguem incorporar estas dimensões na formação docente.

2.2. Componente curricular de realização do ESO nas escolas de educação básica

Desde o início da pesquisa, uma de nossas preocupações principais é a de compreender em quais componentes curriculares são desenvolvidas as atividades de ESO nas escolas de educação básica. Embora a maior parte dos

⁵ Como explicaremos mais adiante, os respondentes são identificados pela sigla de sua região e um dígito de identificação.

respondentes deste levantamento afirme haver professores licenciados em Dança em atuação profissional nas redes de escola básica em seus contextos locais, nem sempre esses docentes dão conta do acolhimento de estudantes e das demandas do ESO ou estão à frente do componente curricular Dança.

O Gráfico 2, a seguir, apresenta os componentes curriculares em que são desenvolvidas as atividades de ESO quando realizadas em escolas de educação básica. É possível observar que quase a totalidade das IES afirma que a realização do ESO se dá também no componente curricular Arte (12), o que em alguns casos pode indicar a inexistência da Dança como componente curricular e/ou uma tendência à atuação polivalente, como discutiremos com mais detalhes adiante. A Dança como componente curricular é citada como campo de atividade de ESO em aproximadamente metade dos casos (8), confirmando a existência de lacunas no campo que possibilitem que parte da formação inicial se realize em situação real de trabalho em escola e alinhada ao projeto político-pedagógico (PPP) dos cursos superiores de licenciatura em Dança do país.

São citados ainda como componentes curriculares em que se realizam atividades de ESO as Artes Cênicas (6), Educação Artística (5), Música (1) e Artes Visuais (1), demonstrando que, embora em muitos casos não se possa garantir a realização do ESO em Dança como componente curricular, especificamente, existe um esforço para que o processo de formação proporcionado pelo estágio seja realizado em sua maior parte em atividades que envolvem as linguagens artísticas e a experiência com o ensino de Arte. Já a indicação do componente curricular de Educação Física (2) aponta uma herança e disputa histórica do ensino de Dança como conteúdo e não como componente curricular independente (SOTER DA SILVEIRA & NOGUEIRA, 2021).

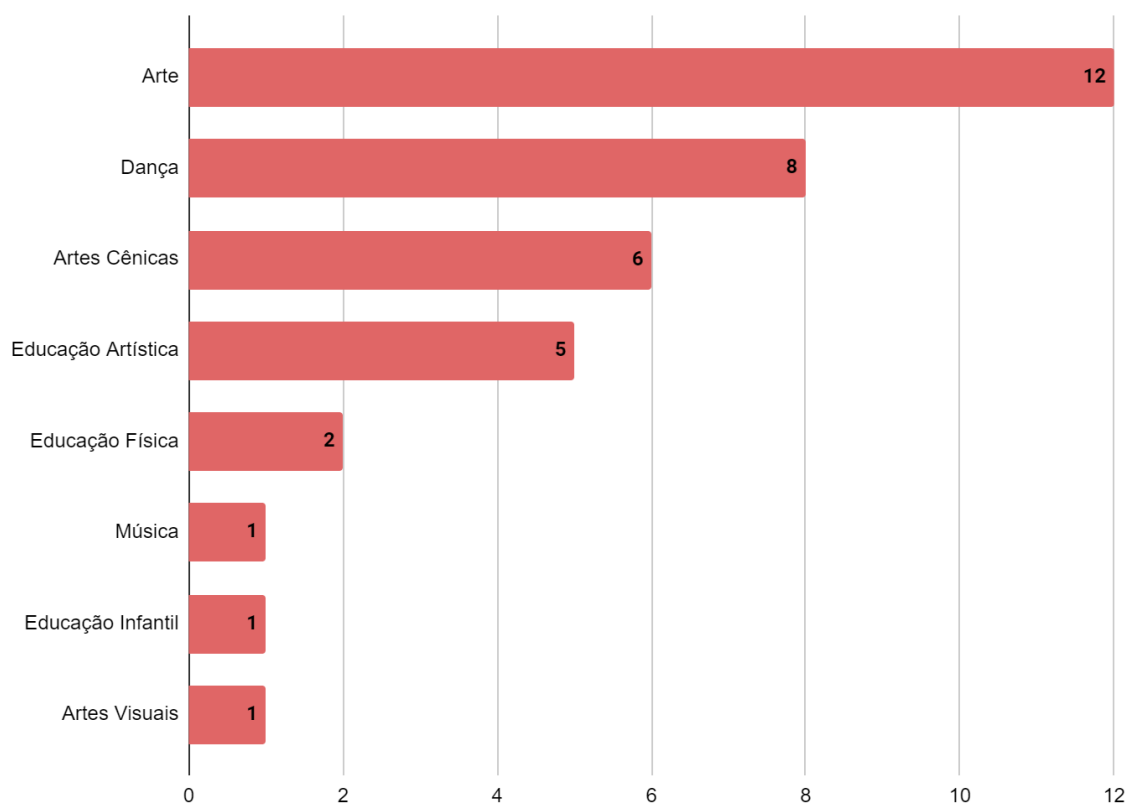


Gráfico 2 — Componentes curriculares de realização do ESO quando em escolas de educação básica.

3. Desafios

Cientes de que os desafios encontrados para o desenvolvimento do ESO no curso de licenciatura em Dança da UFRJ motivaram a construção dessa pesquisa, convidamos nossos respondentes, colegas das outras licenciaturas, a partilharem suas experiências e buscarem identificar quais dificuldades e desafios têm enfrentado para garantir a realização do ESO em suas instituições.

Destacamos a seguir algumas das respostas, agrupadas por temas que surgiram com maior incidência. Cada instituição respondente está identificada por uma sigla que representa sua região no país, seguida de um dígito de verificação.

3.1. Insuficiência de campo de estágio e carga horária reduzida de componentes curriculares

A falta de um campo consolidado capaz de receber estagiários de Dança, pela ausência do componente curricular Dança nas escolas das redes de educação

básica e pela pouca presença de docentes licenciados em Dança, é apontada como importante limite para o ESO pelos informantes de quatro das cinco regiões do país, como vemos nos comentários:

Ainda temos poucas pessoas licenciadas em Dança trabalhando nas escolas, assim temos dificuldade de inserir os estudantes nas escolas. Muitas vezes, devido ao número reduzido de turmas de Dança, precisamos fazer duplas ou trios de estagiários que atendam uma turma (S3).

A primeira dificuldade é encontrar escolas onde a Dança esteja prevista no currículo (CO1).

Uma das dificuldades encontradas é que as escolas da região estão com muitos estagiários de várias áreas e isso dificulta atuação no campo de estágio (SE2).

Escolas pouco disponíveis para a inserção dos licenciandos; poucos professores habilitados em Dança para absorver o quantitativo de estudantes (NE3).

Falta da matéria Dança na grade curricular das escolas públicas (SE3).

A oferta reduzida de oportunidades é recorrente nas diversas regiões do país, ainda que em alguns casos esse quadro parece estar mudando:

Essa situação está cada vez mais tranquila já que nos últimos anos vários licenciados em Dança estão conseguindo vaga nas escolas, seja como professores designados, seja como concursados (SE2).

Destacam-se também situações em que o ESO é realizado em duplas ou trios de licenciandos por turma, ou ainda a necessidade de complementação de carga horária em mais de uma escola:

A carga horária semanal da disciplina de artes geralmente é [de] 2 períodos por semana. As escolas têm suas atividades de saídas de campo, eventos escolares que acabam reduzindo a carga horária total de atuação na regência das turmas de estágio (S3).

A carga horária da disciplina Artes é pequena e os professores de Arte-Dança estão apenas nos segmentos de Educação Fundamental II e Médio (SE2).

Até pouco tempo atrás os estagiários tinham que procurar mais de uma escola para que conseguissem cumprir a carga horária total do estágio, o que dificultava um aprofundamento nos relatórios. [...] é difícil que todos os matriculados consigam atuar acompanhando apenas uma escola (SE2).

A escassa presença de professores licenciados em Dança atuando na rede de educação básica limita o número de escolas conveniadas como campo de ESO, reduzindo as possibilidades de turnos, dias e horários de estágio para os estudantes (SE1).

As dificuldades decorrentes das restrições já citadas são agravadas por intercorrências que afetam diretamente o tempo de permanência dos licenciandos nas escolas para o ESO e a disponibilidade de inserção destes em atividades que ocorram em turnos diversos. Como os componentes curriculares das linguagens artísticas, de maneira geral, são escassos na educação básica e, quando presentes, têm carga horária reduzida em relação às demais matérias, o impacto dos feriados escolares e de atividades extra-curriculares acabam, muitas vezes, comprometendo a continuidade das atividades do ESO por parte dos licenciandos. Pela mesma razão, os licenciandos ficam sujeitos a poucas opções de local e turno para realizarem o ESO, o que traz dificuldades adicionais, como custos mais altos de transporte e coincidência com horários de trabalho.

3.2. Acolhimento da gestão escolar e condições de infraestrutura para atividades de Dança

Em regiões distintas do país relata-se que nem sempre a gestão escolar dá o valor esperado aos saberes da Dança na escola ou se coloca sensível às necessidades práticas para as aulas de Dança, como a de garantir salas adequadas para as atividades, por exemplo. A relação com a gestão escolar é trazida pelos informantes como uma das dificuldades que encontram, como vemos quando apontam:

Estudantes relatam frequentemente dificuldades quanto à compreensão do valor educativo da Dança pela escola e seus gestores, o que se desdobra em dificuldades operacionais diárias as mais diversas: ambientes inapropriados para a prática de Dança, carga horária insuficiente, grande número de alunos por turma, etc. (CO1).

Falta de compreensão da gestão escolar (direção e coordenação) sobre a Dança como área de conhecimento e não de entretenimento (CO2).

A oferta de escolas que tenham interesse em desenvolver conteúdos críticos artísticos em suas grades curriculares (NE3).

Como mencionado por uma instituição da região Centro-Oeste, a insensibilidade da gestão escolar, aliada à ausência de políticas públicas adequadas, acarretam em dificuldades operacionais que são também apontadas por outras instituições do país:

Falta de estrutura das escolas (se chove, não há aula), falta de estrutura para a realização das aulas, mudança nos horários frequentemente (S1).

Falta de estrutura física nas escolas para realizar aulas de Dança e teatro. Nenhuma escola [...] possui uma sala sem carteira para que o estagiário desenvolva suas regências de corpo. [...] sobrando a opção de arrastar e voltar as carteiras ou ir para a quadra esportiva (CO2).

Outras pesquisas confirmam essa impressão e também destacam a ausência de condições mínimas para o desenvolvimento de atividades de Dança na escola, como espaço físico adequado, como um dos principais limites identificados pelos docentes de Dança em atividade na educação básica (SOTER DA SILVEIRA, 2016; SILVANO, 2016).

3.3. Polivalência

A exigência por parte da gestão e de orientações curriculares de que os docentes licenciados em Dança deem conta de conteúdos de outras linguagens artísticas quando atuam como professores de Arte na escola é apontada como um desafio a ser enfrentado pelos licenciandos para que se integrem às atividades de estágio.

A ideia que se mantém de que os professores regentes na disciplina Arte nas escolas devem ser polivalentes.(SE2).

A grande maioria dos estagiários fazem regência com professores licenciados em Artes Visuais. E quando fazem com licenciados em Teatro e Dança, muitas vezes a estes profissionais lhes é exigido que também ministrem Artes Visuais (CO2).

Ainda que exista um esforço por parte dos cursos de licenciatura em afirmar a autonomia do ensino das linguagens artísticas (Dança, Teatro, Música, Artes Visuais), alguns relatos de instituições confirmam a tendência das escolas de manter a cultura da polivalência no ensino de Arte na educação básica, com prevalência das Artes Visuais. Essa tendência ocorre mesmo em localidades em que o único curso de formação de professores de linguagens artísticas em universidade federal é uma licenciatura de Dança, como surge no relato:

[A IES] possui apenas o curso de Dança entre as linguagens artísticas. Isto configura uma especificidade na cidade com relação aos profissionais licenciados que atuam nas escolas de educação básica. Temos três ou quatro licenciados em outras linguagens, Artes Visuais e Teatro. Os outros são licenciados em Dança que puderam assumir as vagas para a disciplina Artes ao longo dos anos com muita luta (ainda assim muitos são apenas designados e não concursados). Dificilmente as escolas aceitam que possam atuar com Dança e praticamente exigem que sigam os livros

didáticos e que sejam polivalentes. Isto tem gerado dificuldades na atuação dos licenciados mas também desafios a serem trabalhados (SE2).

3.4. Perfil discente

No que se refere aos discentes, os informantes destacam alguns aspectos que se apresentam como desafios para a realização do ESO, dentre eles, o perfil socioeconômico das turmas e a falta de identidade de parte dos estudantes em relação à profissão docente e ao próprio curso, que se manifesta até pelo desinteresse dos mesmos e o desconhecimento “acerca das exigências do ESO (número de horas semanais, limitação das escolas conveniadas, obrigatoriedade etc.) quando ingressam no curso” (SE1). Quando isso ocorre, ao chegar o momento de realizar o ESO, estudantes se surpreendem com a carga horária extensa que essa etapa representa e com os limites do campo, e manifestam resistência e desinteresse pelas atividades do estágio. Também o perfil socioeconômico dos discentes, em muitos casos alunos trabalhadores de cursos noturnos, é apontado como fator limitante e aparece citado no conjunto de “dificuldades” — termo que se repete nas respostas — enfrentadas, como destacado a seguir:

Dificuldades pessoais quanto a conciliar as horas de atividade na escola campo do estágio com sua jornada semanal de trabalho (CO1).

Acredito que essa dificuldade se dá por vários fatores: a) o fato de o curso de licenciatura ser noturno com um perfil de alunos trabalhadores, com pouca disponibilidade para atividades diurnas, como o estágio; b) o perfil socioeconômico dos estudantes dificulta o acesso a atividades em outras partes da cidade que implicam em custo de transporte e alimentação, sem auxílio, o que é o caso do ESO (SE1).

A maior dificuldade é a falta de disponibilidade de tempo dos alunos. O Curso de Dança é noturno e o perfil dos alunos é de trabalhadores também. É um verdadeiro quebra-cabeças a locação dos alunos em campo, mas temos conseguido (NE1).

O estágio não é desenvolvido gradualmente ao longo do curso, de modo geral, é realizado nos 2 últimos períodos. O que dá a ilusão de que um ano é suficiente para realizar todas as etapas. Há estudantes que percebem que necessitarão de mais um semestre ou dois para concluí-lo e isso também é permitido. Porém, há aqueles que se desesperam porque se obrigam a fazer tudo no prazo de um ano (SE2).

Campos de estágio com ofertas limitadas de inserção, escolas cujos locais, horários e rotinas não se adequam sempre à vida de alunos trabalhadores e demandas financeiras e de deslocamento impostas pelas atividades de estágio

trazem à participação dos estudantes no ESO desafios suplementares. Alguns estudantes acabam priorizando outras atividades acadêmicas, como participação em projetos de extensão e pesquisa que oferecem bolsas, por exemplo. O adiamento da entrada no estágio ou a descontinuidade das atividades, muitas vezes, tem impacto numa maior permanência dos estudantes na graduação.

4. Considerações finais

Para coordenação, professores e estudantes dos cursos de licenciatura em Dança, o estágio supervisionado obrigatório (ESO) — momento em que licenciandos pisam e dançam no chão da escola para acompanhar de perto, e sob orientação de professores experientes, o fazer docente da Dança — traz vários desafios. Por estar intrinsecamente ligado ao ensino de Dança na educação básica, não é surpreendente que ainda esteja em construção como campo, uma vez que a presença do ensino de Dança nas escolas básicas, como ensino de Arte e sob condução de docentes licenciados em Dança também nos dias de hoje, não é uma realidade em muitas partes do Brasil.

Neste artigo, parte de uma pesquisa ainda em curso, nos limitamos a apresentar algumas tendências e desafios comuns a muitos coordenadores e professores responsáveis pela etapa do estágio em universidades das cinco regiões do país, sobretudo naquilo que se refere ao estágio na educação básica.

Nosso desejo de conhecer as estratégias desenvolvidas por colegas em atuação na formação inicial de professores de Dança em todo o país tem como segunda intenção, que aqui se faz explícita e em forma de convite, começar a tecer uma rede de docentes e discentes, universidades e escolas, em torno do estágio em Dança. Para além dos desafios e das dificuldades, a riqueza dos relatos de licenciandos, professores supervisores de estágio — os da universidade — e professores regentes — os que recebem os licenciandos de Dança nas escolas — mostra que, para além das dificuldades, há muita troca e importante aprendizagem, de todos os lados.

Acreditamos que fortalecer as redes de estágio é fortalecer os cursos de licenciatura de Dança e somar nossas forças a políticas públicas que garantam o ingresso de docentes licenciados em Dança na educação básica de todo o país e o ensino de Dança como Arte.

Referências

- ALMEIDA, Fernanda de Souza; PRADO, Patrícia Dias. Quais danças dançamos? A produção de conhecimento em dança, infância e estágio nos anais da ANDA (2011-2019). In: BALDI, Neila. C.; ARAÚJO, Launa. V. C.; ZANELLA, Andrisa. K. **Processos criativos, formativos e pedagógicos em dança**. Salvador: ANDA, 2020. p. 490-504.
- BRASIL. **Cadastro Nacional de Cursos e Instituições de Educação Superior — E-MEC**. Ministério da Educação, 2021. Disponível em: <<https://emec.mec.gov.br/emec/nova>>. Acesso em: 16 jun. 2021.
- BRASIL. **Censo da Educação Superior 2013 Glossário** [recurso eletrônico]. Brasília : Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2014. Disponível em: <https://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/questionarios_e_manuais/2013/glossario_modulo_ies_censup_2013.pdf>. Acesso em: 24 jun. 2021.
- BRASIL. **Resolução CNE/CP Nº 2, de 20 de dezembro de 2019**. Ministério da Educação, 2019. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=135951-rcp002-19&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 24 mar. 2021
- BRASIL. **Resumo técnico do Censo da Educação Superior 2019** [recurso eletrônico]. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2021. Disponível em: <https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_da_educacao_superior_2019.pdf>. Acesso em: 24 jun. 2021.
- NARDIN, Gabriela Guimarães de; SPAGNOLO, Mariah Sumikawa.; ROEL, Renata Santos. A fricção entre o fazer artístico e o pedagógico no Estágio Supervisionado (I e II) em Dança da UNESPAR. **Anais do V Encontro Científico Nacional de Pesquisadores em Dança**. Natal: ANDA, 2017. p. 287-301.
- PIMENTA, Selma Garrido.. **O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?** 11. ed. São Paulo: Cortez, 2012.
- PRONSATO, Laura. Do estágio supervisionado à docência em dança: desafios e possibilidades no ensino básico formal. **36 reunião nacional da ANPED**. Porto de Galinhas, 2012.
- SILVANO, Cecília. **Ensino de dança na escola: concepções e práticas na visão de professores**. Dissertação PPGE, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.
- SOTER DA SILVEIRA, Sílvia. **Saberes Docentes para o Ensino da Dança: Relação entre saberes e formação inicial de licenciados em Dança e Educação Física que atuam em escolas da rede pública de ensino do Rio de Janeiro e da região metropolitana**. Tese PPGE, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2016.
- SOTER DA SILVEIRA, Sílvia.; NOGUEIRA, Monique Andries. De quem é a Lua? Um pouco da história da disputa pela Dança nas escolas brasileiras nos últimos 20 anos. **Arquivos analíticos de políticas educativas**, v. 29, n. 65, 17 mai. 2021.
- VILELA, Lilian Freitas. Alunos egressos dos cursos de graduação em dança: onde eles estão agora? In: TOMAZZONI, Airton.; WOSNIAK, Cristiane.; MARINHO, Nirvana. (Org.) **Algumas perguntas sobre dança e educação**. Joinville: Nova Letra, 2010.

Matriz curricular e BNCC no ensino superior de pedagogia: a formação do pedagogo para o ensino de arte/dança na educação infantil

Carlos Alexandre Borges de Lima (UEA)

Dança como área de conhecimento: perspectivas epistemológicas, metodológicas e curriculares.

Resumo: O presente artigo tem como foco a formação do professor de educação infantil no curso de Licenciatura plena em Pedagogia na Universidade do Estado do Amazonas – UEA, localizada na cidade de Manaus, e sua relação com o ensino de Arte/Dança na educação infantil de forma a contribuir com o desenvolvimento do corpo e do movimento no espaço do conhecimento. Buscamos analisar como ocorre esta formação do Pedagogo/Professor, e sua direção para o ensino desta área do conhecimento, uma vez que fica sob égide dos pedagogos ensinarem Arte/Dança a partir da visão curricular da disciplina de Arte à luz da Base Nacional Comum Curricular (e talvez o Parâmetro Curricular Nacional), analisando a atual realidade do currículo da disciplina de Arte no curso de Pedagogia. A preocupação surge do fato de que as disciplinas que compreendem os conteúdos de Arte/Dança dos cursos superiores de pedagogia não contemplam as necessidades dessa área de conhecimento na ação dos professores na educação infantil. A pesquisa se desenvolve a partir dos estudos dos documentos que contribuíram nessa temática, os quais podem destacar de antemão: LDB (1996), DCN (2006), PCN (1998), BNCC (2020). A Metodologia se concentrou somente na documental (GIL, 2002) e na análise de conteúdo (BARDIN, 1977). Observando a referente matriz curricular da UEA, até então estudada, sofreu pouca reformulação dentro de um período de 10 anos e possuem pouca relação com a BNCC. Concluimos que, esta formação no curso de Pedagogia da UEA ofereceu suporte dentro da disciplina Arte e Educação, muito embora, ainda com grandes limitações no que se refere às linguagens abordadas para a docência na educação infantil, principalmente da Dança enquanto conteúdo e área de conhecimento, possuindo pouca relação com a Base Nacional Comum Curricular.

Palavras-chave: ENSINO DE ARTE. FORMAÇÃO DO PEDAGOGO. MATRIZ CURRICULAR. BNCC.

Abstract: This article focuses on the training of early childhood education teachers in the Full Licentiate Degree in Pedagogy at the State University of Amazonas – UEA, located in the city of Manaus, and its relationship with the teaching of Art/Dance in early childhood education. to contribute to the development of the body and movement in the space of knowledge. We seek to analyze how this formation of the Pedagogue/Teacher occurs, and its direction for the teaching of this area of knowledge, since it is under the aegis of pedagogues teaching Art/Dance from the curricular vision of the Art discipline in light of the Common National Curriculum Base (and perhaps the National Curriculum Parameter), analyzing the current reality of the curriculum of the discipline of Art in the Pedagogy course. The concern arises from the fact that the subjects that comprise the Art/Dance content of higher education

1114

courses do not address the needs of this area of knowledge in the action of teachers in early childhood education. The research is developed from the studies of documents that contributed to this theme, which can be highlighted in advance: LDB (1996), DCN (2006), PCN (1998), BNCC (2020). The Methodology focused only on documental (GIL, 2002) and content analysis (BARDIN, 1977). Observing the referent curricular matrix of UEA, until then studied, it underwent little reformulation within a period of 10 years and have little relationship with the BNCC. We conclude that this training in the UEA Pedagogy course offered support within the Art and Education discipline, although still with major limitations with regard to the languages addressed for teaching in early childhood education, especially Dance as a content and area of knowledge. , having little relationship with the Common National Curriculum Base.

Keywords: ART TEACHING; TRAINING OF THE PEDAGOGUE; CURRICULUM; BNCC.

1. Formação de professores/pedagogos para o ensino de Arte/Dança

O que é ser professor? Que professor é você? Aquele que sempre desejou ser professor? Ou aquele que se tornou professor por necessidade? Descobriu-se professor à luz dos professores que teve? Quando paramos para pensar em quem foram nossos mestres, percebemos que são muitos. E quantos mestres tiveram esses mestres? E os mestres deles, com quem aprenderam? Vivemos uma rede de relações que vão se expandindo e espalhando, e já não se sabe mais o começo ou o fim, estamos sempre entre, aprendendo, convivendo.

O objetivo deste artigo é analisar como ocorre a formação do pedagogo/professor de educação infantil para atuar na prática docente nas instituições de educação infantil na área de Arte/Dança, a partir da visão curricular do curso de pedagogia ofertado pela Universidade do Estado do Amazonas - UEA, localizadas na cidade de Manaus, levando em consideração o fato de que as disciplinas que compreendem os conteúdos de Arte dos cursos superiores de pedagogia não contemplam as necessidades dessa área de conhecimento na ação dos professores na educação infantil.

Está sob a égide do curso de Pedagogia, atuar em todas as áreas do conhecimento. O Pedagogo é o único profissional habilitado para atuar como docente na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do ensino fundamental, de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, lei 9.394/96, sendo feita em nível superior. Tal pressuposto nos faz perceber o quanto é necessário

proporcionar formação adequada aos profissionais de pedagogia para trabalhar com o ensino de Arte/Dança na Educação Infantil.

Precisamos repensar as formas ou metodologias de formação desses profissionais de Pedagogia, já que o fato é que a formação em Arte nas escolas deixa muito a desejar, consequência de uma defasada formação de professores, que através dos tempos tem privilegiado fórmulas e receitas, sem a necessária vivência ou reflexão, sobretudo no que se refere à arte contemporânea. As Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia (2006) vão nos elucidar que o egresso do curso de Pedagogia deverá estar apto a “aplicar modos de ensinar diferentes linguagens, (...) de forma interdisciplinar e adequada às diferentes fases do desenvolvimento humano, particularmente de crianças”. Mas, que na realidade da formação do pedagogo, isso só fica nas escritas das ementas do curso.

Ainda há uma grande negligência na matriz curricular do curso de pedagogia, mesmo com as mudanças da Base Nacional Comum Curricular (2020). As universidades sejam elas públicas ou privadas, não dão ênfase ao componente curricular de “Arte-Educação”, e isso se percebe pelo fato dessa disciplina sempre estar como disciplina “optativa”, com pouca carga-horária e como algo lúdico, jogos e brincadeiras, e não como uma disciplina de conteúdo e metodologia, como as demais, que para tais instituições consideram como as únicas relevantes para a prática do ensino regular.

Ao analisar a importância da formação do pedagogo/professor para trabalhar com o ensino de Arte/Dança, percebem-se as grandes limitações no que se referem às linguagens abordadas, a partir da matriz curricular nas disciplinas que compreendem os conteúdos do Ensino de Arte nos cursos de Pedagogia. É por meio desse movimento que a formação continuada se torna tão preponderante no processo de construção do “ser professor”, possibilitando um diálogo dessa formação com as universidades que formam esse “ser professor”. Para tanto, elaborou-se o contexto dessa pesquisa, delineando os seus caminhos e construindo a perspectiva teórico-metodológica, conforme será visto.

2. Metodologia

Os instrumentos utilizados para a construção dos dados foram: análise documental e de conteúdo. A análise documental foi realizada através de uma

análise da Proposta Pedagógica do Curso de Pedagogia da Universidade do Estado do Amazonas - UEA, e de sua referida Matriz Curricular, uma vez que sofreu pouca reformulação dentro de um período de 10 anos e possuem poucas relações com a BNCC, seguindo as orientações formuladas pelo Conselho Nacional de Educação através da Resolução nº 1 de 2006 que é responsável pela Diretriz Curricular Nacional para o curso de Pedagogia, e é com base nessa Diretriz que o PPC – Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia.

O *corpus* estabelecido foi estudado mais profundamente, com o objetivo de analisar a Matriz Curricular e o que é descrito no Projeto Político Pedagógico em relação aos eixos estruturantes do curso para a escolha da nomenclatura das disciplinas que compreendem os conteúdos do ensino de Arte nos cursos superiores de Pedagogia e da localidade da mesma como disciplina “obrigatória” ou “optativa”. Desse modo, estabelecemos as unidades de registro e unidades de contexto. “Os resultados brutos são tratados de maneira a serem significativos (falantes) e válidos” (BARDIN, 1977, p. 101).

Imprimimos a Matriz Curricular, o Projeto Político Pedagógico, a Diretriz Curricular Nacional para o Curso de Pedagogia, a Base Nacional Comum Curricular e o Referencial Curricular Amazonense. Lemos cada um dos documentos curriculares, buscando congruências e diferenças entre elas. Tiramos um print digital da matriz curricular disponível no site institucional da Universidade do Estado do Amazonas. Recortamos a matriz curricular exatamente onde está localizada a disciplina que compreende os conteúdos de Arte, como apresentaremos conforme a figura 1.

9	PFR10902	Teoria E Prática Da Organização Do Trabalho Pedagógico E Gestão Escolar	4	90
10	PFR11001	Arte E Educação	3	60
10	PFR10901	Pesquisa E Prática Pedagógica Ii - Tcc	4	90

Figura 1: Quadro da Matriz Curricular – UEA (2017)

A matriz curricular do curso de Pedagogia da Universidade do Estado do Amazonas – UEA foi recentemente atualizada em 2017. A organização político-pedagógica do Curso de Pedagogia fundamenta-se na Resolução CNE/CP 2, de 19/02/2002, que Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior, no Parecer CNE/CP nº 5, de 13/12/2005, que define Diretrizes Curriculares

Nacionais para o Curso de Pedagogia e na Resolução CNE/CP nº 1, de 15/05/2006 que Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura.

Na caracterização do curso de Pedagogia em relação ao seu sistema curricular a disciplina que compreende os conteúdos do ensino de Arte está no eixo estruturante curricular “conhecimento, análise e aplicação dos processos de ensino-aprendizagem”, estando com a nomenclatura de “Arte e Educação”, que tem como “objetivo o estudo dos fundamentos filosóficos, metodológicos e epistemológicos do ensino da Arte, sua contribuição à educação e análise das formas de expressão artística, à luz dos PCNs” (UEA, 2017, p. 85).

SIGLA	NOMENCLATURA
ESN0701 Crédito: 4.4.0	Arte e Educação THC: 60
EMENTA	
Estudo das questões filosóficas, metodológicas e epistemológicas relacionadas ao ensino da arte. As diferentes linguagens corporais e /ou artísticas e suas relações com o processo educacional. Estudo da evolução gráfica e estética da criança. Abordagem de expressões contempladas nos PCNs para as anos iniciais do ensino fundamental: artes visuais, música, teatro e dança.	

QUADRO 1 – Ementário da disciplina de Arte e Educação. **Fonte:** UEA (2017, p. 110).

Precisamos buscar entender a Dança como área de conhecimento, assim, como as demais disciplinas escolares. A Dança precisa deixar de ser vista como um “processo de ensino-aprendizagem” conforme visto no Quadro 1 do ementário da disciplina de “Arte e Educação”, pois ela não é um método e sim um conteúdo. Percebemos que a dança tem sido apenas um brinco para as escolas, tanto faz ter Arte ou não ter.

A Dança é tão negligenciada porque historicamente vinhamos de uma construção de currículo sendo por pessoas que não são da área. Principalmente quando as pessoas responsáveis pela construção desses documentos curriculares de Ensino Superior não possuem competências teóricas para entender a Dança como área de conhecimento, e não apenas como entretenimento. Não compreendem o Corpo e o Movimento no Espaço do Conhecimento. A área de conhecimento Dança está cada vez mais sendo reduzida nos currículos de Pedagogia, alias, nunca tiveram amplo espaço, agora estão sendo cada vez mais reduzidas.

A disciplina de “Arte e Educação” está no núcleo de estudos básicos, sendo uma disciplina “obrigatória” do curso, de acordo no item “e) Aplicação de conhecimentos de processos de desenvolvimento de crianças, adolescentes, jovens e adultos nas dimensões física, cognitiva, afetiva, estética, cultural, lúdica, artística, ética e biossocial” (UEA, 2017, p. 21). Em comparação com o item das disciplinas das outras áreas de conhecimento, percebemos que a Dança não é colocada da mesma importância que língua portuguesa, matemática, história e entre outros. Para trabalho didático com conteúdos dos primeiros anos de escolarização.

Carlos Alexandre Borges de Lima
UEA

cabdl.pac19@uea.edu.br

Especialista em Artes da Cena pela Universidade do Estado do Amazonas (UEA) e
Graduado em Pedagogia pelo Centro Universitário do Norte (UNINORTE).
Coordenador Pedagógico no Instituto Alvorada do Estado do Amazonas (IAEAM).

Amanda da Silva Pinto
UEA

adpinto@uea.edu.br

Doutora em Comunicação e Semiótica pela PUC/SP, Mestra em Dança pela
Universidade Federal da Bahia (UFBA), especialista em Pedagogia do Movimento
Humano pela Universidade Federal do Amazonas (UFAM) e Graduada em Dança
pela Universidade do Estado do Amazonas (UEA). Professora na Faculdade de
Dança da Universidade do Estado do Amazonas (UEA).

Referências:

- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BRASIL, Base Nacional Comum Curricular. **Fundamentos pedagógicos e estrutura geral da BNCC**: versão 3. Brasília, 2017. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/>>. Acesso em: 22 jul. 2019.
- _____, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases a educação nacional**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 22 jul. 2019.
- _____, Ministério da Educação e do Desporto. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia, licenciatura**. Resolução do CNE/CP Nº 1, 2006. Brasília: 15 de maio de 2006.
- _____, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte**. Brasília: MEC, 1998.
- UEA, Universidade do Estado do Amazonas. **Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia da Escola Normal Superior**. Manaus: MEC, 2017.

Ex-pibidianos e suas vivências nas escolas

Estefani Dias(UFSM)
Rilari Nunes Ferrão(UFSM)
Neila Cristina Baldi(UFSM)

Dança como área de conhecimento: Perspectivas Epistemológicas, Metodológicas e Curriculares

Resumo: Este trabalho discute algumas ações realizadas pelo Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), subárea Dança, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Os trabalhos feitos com graduandos e pibidianos na área da dança no ano de 2020/2021 abordam entrevistas com ex-pibidianos que tiveram a vivência como professores em escolas da cidade de Santa Maria. Foram realizadas entrevistas com oito ex-pibidianos, dos períodos de 2013 a 2020, além de leituras sobre a dança na escola (MARQUES, 2005; CORRÊA, HOFFMAN, JESUS, 2018) que subsidiaram as discussões do grupo e aqui apresentadas. A pesquisa gerou informações sobre a prática de ser professor e se adaptar à realidade de se estar em sala de aula, sendo para alguns a primeira experiência de contato com os alunos da rede de ensino não formal. Os relatos expressam a dificuldade de lecionar dança na escola e seus contrapontos, e como as experiências formam e interferem no ensino e formação posterior de cada professor. A ação e reflexão sobre a mesma permitiu aos atuais pibidianos conhecerem um pouco das realidades da docência e compreenderem o PIBID como espaço formativo.

Palavras-chave: DANÇA. ENSINO. DANÇA NA ESCOLA. PROFESSOR. FORMAÇÃO DOCENTE.

Abstract: This work discusses some actions carried out by the Institutional Program for Teaching Initiation Scholarships (PIBID), sub-area Dance, of the Federal University of Santa Maria (UFSM). The works done with undergraduates and Pibidians in the area of dance in the year 2020/2021 address interviews with former Pibidians who had experience as teachers in schools in the city of Santa Maria. Interviews were conducted with eight former Pibidians, from 2013 to 2020, in addition to readings about dance at school (MARQUES, 1997; CORRÊA, HOFFMAN, JESUS, 2018) that supported the group's discussions and presented here. The research generated information about the practice of being a teacher and adapting to the reality of being in the classroom, being for some the first experience of contact with students in the formal education network. The reports express the difficulty of teaching dance at school and its counterpoints, and how the experiences form and interfere in the teaching and further education of each teacher. The action and reflection on it allowed current Pibidians to get to know a little about the realities of teaching and understand the PIBID as a training space.

Keywords: DANCE. TEACHING. DANCE AT SCHOOL. TEACHER. TEACHER FORMATION

1. O caminho da professoralidade: trocas e descobertas

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) subprojeto Dança iniciou suas atividades, no edital 2020, em outubro do ano passado, em plena pandemia da Covid-19, com aulas remotas na Universidade e nas escolas integrantes. No início das ações, a professora da escola integrante apresentou a instituição e como o PIBID havia sido desenvolvido anteriormente - entre agosto de 2018 e fevereiro de 2020. Foram realizadas leituras sobre a criança na idade escolar, a dança na escola e a professoralidade, assim como propostas entrevistas com ex-integrantes do PIBID-Dança. Queríamos entender como se dá o processo da formação do ser professor/a e como o programa auxiliou nessa busca por conhecimento e responsabilidade com sua dança e seus alunos.

Pereira (2013, p. 21) diz que: “[...] não é pelo simples fato de passar por um curso de formação (seja uma licenciatura, seja magistério) que alguém vem a ser professor.” Segundo ele, “vir a ser professor é uma diferença de si que o sujeito produz culturalmente (no campo coletivo), num dos inumeráveis movimentos de constituição no mundo” (PEREIRA, 2013, p. 22). Ou seja, a formação é contínua, ao que ele chama de professoralidade.

Qualquer um/a que esteja ou já passou pela caminhada da graduação sabe o quão difícil é a adaptação a esse novo espaço. E o PIBID faz parte dessa caminhada para o/a futuro/a professor/a. Essa importância é citada em um dos relatos:

As aprendizagens são diversas, vão desde discussões de textos em diferentes formatos sobre a docência em dança, planejamentos de aulas, atividades lúdicas, etc. Posso dizer também que os aprendizados podem se dar através do relacionamento com os colegas de trabalho, com as professoras da escola, com os pais dos alunos e com os próprios alunos. A tarefa de observação é bem interessante, pois conseguimos ter uma percepção diferente da sala de aula no geral, no comportamento dos alunos com as tarefas, com professores e colegas e no seu desenvolvimento como ser humano. O programa nos possibilita o desenvolvimento como docente (EX-PIBIDIANA A).

As perspectivas mudam ao nos depararmos com nossos pares e saber que nossa construção é diária e passa por processos constantemente. As percepções em sala de aula dos/as entrevistados/as referentes aos seus alunos/as nos dão um mundo de possibilidades de pensar em como queremos ser professor/a e criar possibilidades artísticas em sala de aula.

2. A dança na escola atual: desafios e dificuldades

Durante a vivência no PIBID pode-se notar que o atual formato escolar não está aberto às novas formas de ensino da dança. Ainda há o enfrentamento e disputa de expectativa x realidade do que se deve ensinar. Os/as profissionais da dança recebem “sugestões” vindas de professores/as de outras áreas de conhecimento, o que resulta numa interferência direta na relação professor(a)/ aluno (a). Além disso, muitas vezes as atividades devem ser adaptadas ao calendário festivo da escola e à gestão, mesmo que haja um currículo pré existente. Savegnago, Baldi, Candia e Mesquita (2019, p. 21) dizem que: uma “[...] questão bastante recorrente quando a Dança está na escola é a visão de que a sua função é apresentar um espetáculo no final do ano ou do semestre. Ou de que as aulas de Dança vão servir para criar coreografias para as festas escolares.” Sobre isso, Marques (2005, p. 17) diz:

[...] refletirmos criticamente sobre a função e o papel da dança na escola formal, sabendo que este não é – e talvez não deva ser – o único lugar para se aprender dança com qualidade, profundidade, compromisso, amplitude e responsabilidade. No entanto a escola é hoje, sem dúvida, um lugar privilegiado para que isto aconteça e, enquanto ela existir, a dança não poderá continuar mais sendo sinônimo de “festinha de final de ano”

Não são apenas as questões pedagógicas e visões de dança e de ensino de dança que permeiam as dificuldades da atuação na escola, os desafios são desde o espaço físico até as questões pedagógicas, como no relato abaixo:

Dificuldade no ambiente físico da escola, sem infraestrutura. As aulas geralmente eram realizadas no ginásio, onde existiam problemas com o som, e o espaço também era usado para o recreio dos anos iniciais, fazendo com que os PIBIDianos precisassem usar a sala de aula convencional, arrastar classes, cadeiras e etc... Falta de engajamento com os professores da escola, muitos não conheciam os PIBIDianos e causava um estranhamento em certos ambientes (EX-PIBIDIANA B).

Mas se havia dificuldades, os relatos nos mostram muitas aprendizagens:

Com tudo, acredito que eu aprendi mais que os alunos, eles acabaram me mostrando valores que eu desconhecia ou não praticava. Acabei acolhendo, a todos, de diferentes turmas e faixas etária, onde me foi proporcionado aprender mais sobre inclusão e diferenças, eram crianças muito afetivas e muitas delas em vulnerabilidade social, então eu pude ver realmente como é uma escola, e os desafios que poderão vir acontecer. (EX-PIBIDIANA C). Sem dúvidas a maior descoberta foi em relação a minha professoralidade. Pude ir me descobrindo como artista-docente, refletindo sobre minhas práticas e minha postura em sala de aula a partir das relações professora x alunos (EX-PIBIDIANA D).

Ouvir os relatos nos possibilitou compreender um pouco de como é a realidade da escola, antes de adentrarmos no ambiente escolar. Também nos possibilitou compreender como se dá a construção da professoralidade, quais são os seus desafios e como a experiência do/a outro/a também é formativa. Sabemos que a graduação não é o único espaço formativo para o/a futuro/a professor/a de dança, no entanto, concordamos com Corrêa et al (2018, p. 198), de que “uma formação acadêmica em um curso voltado para a reflexão da prática docente age no sentido de transformar.” Acreditamos que o PIBID possibilita isso.

Estefani Dias
UFSM

Email: estefaneddn@gmail.com

Acadêmica Licenciatura em Dança - Universidade Federal de Santa Maria. Bolsista do Programa institucional de Bolsas de iniciação a Docência na área da dança (PIBID).

Rilari Nunes Ferrão
UFSM

Email: rilarinunesgjc@gmail.com

Acadêmica Licenciatura em Dança - Universidade Federal de Santa Maria. Bolsista do Programa institucional de Bolsas de iniciação a Docência na área da dança (PIBID).

Neila Cristina Baldi
UFSM

Email: neila.baldi@ufsm.br

– Professora do Curso de Dança-Licenciatura da Universidade Federal de Santa Maria. Coordenadora do PIBID-Dança.

Referências:

CORRÊA, Josiane Franken; HOFFMANN, Carmen Anita; JESUS, Thiago Silva de Amorim. Considerações sobre docência, formação e inserção da dança no espaço escolar brasileiro. **Ouvirouver**, Uberlândia v. 14 n. 1 p. 194-205 jan. jun. 2018
Marques, Isabel A. **Dançando na escola**. 2. ed - São Paulo: Cortez, 2005.
PEREIRA, Marcos Villela. **Estética da professoralidade**: um estudo crítico sobre a formação do professor. Santa Maria: Editora UFSM, 2013.
SAVEGNAGO, Mariana; BALDI, Neila; CANDIA, Rosângela; MESQUITA, Vera. A dança na escola: dificuldades e descobertas. IN: BALDI, Neila (org). **Práticas de dança na escola**: experiências com crianças e adolescentes desenvolvidas no PIBID. Curitiba: Appris, 2019.

Dança clássica: por uma metodologia de ensino mais consciente

Ítalo Fernando da Silva Prado (IFB)

Dança como área de conhecimento: perspectivas epistemológicas, metodológicas e curriculares

Resumo: A presente pesquisa de PIBIC em andamento parte da hipótese de que há deficiências teóricas e práticas na formação dos professores de Dança Clássica que afetam tanto os profissionais quanto aqueles ainda em formação. Propõe uma reflexão sobre as formas de ensinar Dança Clássica, contribuindo para que docentes tenham mais consciência das habilidades necessárias ao ensino. A pesquisa objetiva analisar conteúdos práticos e teóricos de Dança Clássica, como métodos e metodologias de ensino, bibliografias, técnicas específicas e conteúdos complementares como Anatomia, História da Dança, Fundamentos da Música e Didática. A discussão dos conteúdos vem sendo desenvolvida com voluntários, por meio de plataformas digitais, e contou, ocasionalmente, com a participação de professores especializados nos temas de interesse da pesquisa. Ressalta-se que, além das discussões teóricas, os encontros também visaram ao desenvolvimento de práticas ligadas à pesquisa e ao aperfeiçoamento docente.

Palavras-chave: DANÇA CLÁSSICA. FORMAÇÃO DE PROFESSORES. APERFEIÇOAMENTO DOCENTE. METODOLOGIA DE ENSINO.

Abstract: This ongoing research is based on the hypothesis that there are theoretical and practical deficiencies in the training of Classical Dance teachers, which affect both active professionals and those still in training. It proposes a reflection on ways to teach Classical Dance, helping teachers to be more aware of the skills needed for teaching. The research aims to analyze practical and theoretical contents of Classical Dance, such as teaching methods and methodologies, bibliographies, specific techniques and complementary contents such as Anatomy, History of Dance, Fundamentals of Music and Didactics. The discussion of the contents has been developed with volunteers, through digital platforms, and occasionally included the participation of professors specialized in the topics of interest to the research. It is noteworthy that in addition to theoretical discussions, the meetings also aimed at the development of practices linked to research and teacher improvement.

Keywords: CLASSICAL DANCE. TEACHER TRAINING. TEACHER IMPROVEMENT. TEACHING METHODOLOGY.

1. Objeto de estudo e hipótese central

É bastante comum que bailarinos se tornem professores de dança clássica sem possuírem habilidades ou formação específica:

Geralmente as alunas mais velhas da turma, impossibilitadas de dançar, seja pela idade, por alguma lesão que limite seus movimentos, pela falta de oportunidades de seguir carreira como bailarina, ou por necessidade financeira caem nas escolas sem nenhum preparo e consciência da responsabilidade de um professor. (FERREIRA, 2006, p. 34 apud RESENDE, 2010, p. 8)

De fato, um bailarino com vasta experiência pode ser capaz de realizar demonstrações de sua competência técnica. Porém, quando o professor se dedica apenas a demonstrar movimentos, com a expectativa de que o estudante os reproduza, está fadado a formar bailarinos sem capacidade de reflexão sobre sua prática, o que pode ser desestimulante.

Atualmente, percebe-se que a estrutura das aulas de balé é pautada pelas repetições exaustivas de um vocabulário pré – determinado sem muita preocupação do porquê, para quê e por onde devem ser estes movimentos conduzidos. A falta de um conhecimento mais aprofundado gera, conseqüentemente, a falta de criatividade por parte do professor e faz com que as aulas se tornem maçantes e repetitivas, desestimulando, muitas vezes, o bailarino/aluno. (RESENDE, 2010, p. 10)

Dessa forma, o estudante passa a desenvolver-se tecnicamente sem ter consciência do que está sendo trabalhado, o que pode gerar diversos problemas, incluindo lesões agravadas por repetições.

[...] a deficiência do professor em relação à conscientização corporal do aluno, assim como a falta de informação precisa, importante, fundamental e necessária para a execução deste vocabulário causará inevitavelmente as indesejadas lesões. [...] sem o conhecimento do próprio corpo, o bailarino adormecido fica vulnerável às lesões, à baixa estima, e às manipulações autoritárias. (RESENDE, 2010, p. 13)

Assim, é importante que os professores se apropriem dos conhecimentos práticos e teóricos para transmitir os conteúdos (RESENDE, 2010) e que entendam cinesteticamente o movimento, para partir de seu princípio e não da sua forma (BALDI, 2020).

Para que o bailarino possa realizar os movimentos ensinados pelo professor, esse deve, ao menos, conhecer a anatomia básica do corpo humano, para minimizar o risco de lesões. É verdade que a maioria dos bailarinos inicia seus estudos ainda na infância, o que dificulta esse tipo de reflexão, contudo ela não é feita, via de regra, nem quando o estudante atinge a adolescência ou a fase adulta.

Além do conhecimento sobre a técnica e consciência corporal, noções básicas de ritmo e teoria musical são importantes para o trabalho pedagógico. Afinal,

os movimentos são executados com acompanhamento musical, e é necessário saber identificar o andamento da música em cada exercício para que eles sejam realizados corretamente.

2. Metodologia

A pesquisa em andamento busca, em quatro etapas, discutir, simultaneamente, conteúdos práticos e teóricos relativos à dança clássica. A primeira etapa foi dividida em pesquisa bibliográfica; preparação dos conteúdos dos encontros com voluntários; elaboração do formulário de inscrição; convocação e seleção dos voluntários da pesquisa.

A pesquisa bibliográfica objetivou selecionar os materiais utilizados nos encontros teóricos, relacionados à técnica e história da dança clássica, anatomia, cinesiologia e fundamentos da música. A elaboração do formulário eletrônico, de inscrição dos voluntários, objetivou a avaliação inicial de suas experiências e formação em dança clássica.

Após a convocação, foram selecionados os participantes, conforme a demanda e o perfil esperado para a realização da pesquisa, sendo alguns deles estudantes da Licenciatura em Dança do Instituto Federal de Brasília.

No âmbito teórico, nos encontros com os voluntários foram tratados aspectos históricos da dança clássica e conteúdos relativos à anatomia, cinesiologia e fundamentos da música. Por sua vez, os encontros práticos estão servindo para analisar, experimentar e observar propostas metodológicas de ensino da dança clássica.

Tanto os encontros teóricos quanto os práticos, eventualmente contaram com a participação de professores convidados, especialistas nos temas abordados. Na última etapa da pesquisa, os participantes serão convidados a planejar uma aula coletiva. Essa aula será utilizada para aplicação dos conteúdos aprendidos ao longo da pesquisa, de modo a permitir uma avaliação final.

3. Resultados parciais e discussão prévia

Embora as etapas da pesquisa ainda não tenham sido desenvolvidas integralmente, os participantes já relatam impactos positivos para sua atividade

docente, incluindo a aplicação das habilidades e conhecimentos adquiridos ou aprimorados na pesquisa.

No formulário de inscrição, foram apuradas informações ligadas à formação dos voluntários, conforme gráficos abaixo. Com base nos dados colhidos, observou-se que a maioria dos voluntários possui algum déficit em sua formação. Notou-se, também, que cerca de 85% dos inscritos só teve acesso a conteúdos que auxiliam na carreira docente através do curso de Licenciatura em Dança.



Fig. 1: Gráfico com respostas dos voluntários



Fig 2: Gráfico com respostas dos voluntários

Outro dado analisado refere-se à importância das áreas complementares para a formação do bailarino e do professor de dança clássica: 100% dos participantes consideraram esses conhecimentos importantes. Por outro lado, apenas 27% dos voluntários possuíam formação que engloba essas áreas complementares. Notou-se, inclusive, que estes são alunos da Licenciatura em Dança do IFB e já cursaram os componentes curriculares relativos a esses conteúdos.

Vale ressaltar que o curso de Licenciatura em Dança não visa formar professores especializados em estéticas ou técnicas específicas. Assim, os conteúdos das ementas curriculares são apenas parcialmente da área de dança clássica, o que ressalta a importância de fomentar iniciativas de discussão e busca de soluções para as lacunas da formação docente.

Ítalo Fernando da Silva Prado
Instituto Federal de Brasília - IFB
ytaloshinobi@gmail.com

Técnico em piano erudito (em andamento).
Licenciando em Dança. Bolsista PIBIC IFB

Orientadora: Juliana Cunha Passos
Instituto Federal de Brasília - IFB
juliana.passos@ifb.edu.br

Bacharel e Licenciada em Dança. Mestre e Doutora em Artes da Cena. Docente do
Curso de Licenciatura em Dança. Orientadora da pesquisa PIBIC

Referências:

BALDI, Neila. Entrelaçando teorias para aprenderensinar ballet clássico. In: FERREIRA, Rousejanny e SANTOS, Eleonora (org). **Pesquisa em Ballet no Brasil: panoramas sobre história, ensino e cena**. Editora IFG e Editora IFRN, 2020. p. 93-106.

FERREIRA, Rousejanny da Silva. **Formação do Professor de ballet em Goiânia: considerações sócio-histórico-artísticas da Dança**. Monografia apresentada para a conclusão do curso de Licenciatura Plena em Educação Física - ESEFFEGO, Goiânia, 2006.

RESENDE, Tassiana. **Outros olhares para o ensino do balé clássico**. Trabalho de Conclusão de Curso de Especialização em Pedagogias da Dança - Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2010. Disponível em: <https://ceafi.edu.br/publicacao/outros-olhares-para-o-ensino-do-ballet-classico/>
Acesso em: 10 jul. 2021.

O repertório e a autobiografia na formação docente

Kayany Padilha Leite (UFSM)
Sergio Pinheiro (UFSM)
Willian Gabriel Nienow (UFSM)

Dança como Área de Conhecimento: Perspectivas Epistemológicas, Metodológicas e curriculares.

Resumo: O presente trabalho foi desenvolvido no programa PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência) e discute o repertório do/a professor/a em formação, a soma de suas experiências, seja no decorrer de sua graduação, nas vivências anteriores ou na prática docente em sala de aula. Para isso, se utiliza da escrita autobiográfica, que permite a revisão desse repertório formativo, e da leitura sobre esta temática. Durante as discussões realizadas no programa, tendo como base as leituras de BALDI (2018), SANTANA e PEREIRA (2019), houve a percepção que a partir das experiências profissionais dentro e fora do ambiente escolar surge o “Professor Tarimbado” com sua subjetividade proveniente dos seus conhecimentos de vida, nas práticas de aprender, ensinar e pesquisar a Dança. As discussões fizeram o grupo compreender a importância da escrita sobre processos formativos, pois permite olhar a construção da professoralidade e entender as mudanças que nela acontecem. Enxergar o processo de elaboração de seu próprio inventário ajuda a compreender/sentir/perceber que o processo de formação nunca para. Assim, o grupo entende que a escrita e análise de suas autobiografias contribuíram para revisar suas histórias no campo da Dança, antes da graduação, na formação acadêmica e os/as professores/as que visam ser.

Palavras-chave: AUTOBIOGRAFIAS. ENSINO DE DANÇA. PROFESSOR TARIMBADO. REPERTÓRIO. FORMAÇÃO DOCENTE

Abstract: This paper was developed in the PIBID (Institutional Program for Teaching Initiation Scholarships) and discusses the repertoire of the teacher in training, the sum of their experiences, whether during their graduation, in previous experiences or in practice teacher in the classroom. For this, autobiographical writing is used, which allows the review of this formative repertoire, and reading about this theme. During the discussions held in the program, based on the readings of BALDI (2018), SANTANA and PEREIRA (2019), there was a perception that from professional experiences inside and outside the school environment, the “knowledgeable teacher” emerges with his subjectivity arising from of their life knowledge, in the practices of learning, teaching and researching Dance. The discussions made the group understand the importance of writing about formative processes, as it allows them to look at the construction of teacherhood and understand the changes that take place in it. Seeing the process of taking your own inventory helps you understand/feel/perceive that the training process never stops. Thus, the group understands that the writing and analysis of their autobiographies contributed to revisiting their stories in the field of Dance, before graduation, in academic training and the teachers they aim to be.

Keywords: AUTOBIOGRAPHIES. TEACHING OF DANCE. KNOWLEDGEABLE TEACHER. REPERTOIRE. TEACHER FORMATION

1. A construção da professoralidade

Para nós, ser professor/a é uma das coisas mais lindas do mundo, poder ensinar crianças, adolescentes, jovens e adultos é algo fascinante. E compreender a formação docente também o é. Acreditamos que o/a professor/a está em uma formação constante, pela prática e pela vivência, dentro e fora dos ambientes formais de ensino de dança, como licenciado/a ou não. Quando não contávamos com cursos superiores em Dança, o/a professor/a aprendia com seu mestre, que antes de tornar-se mestre era artista.

Este texto pretende discutir a formação docente, a partir da escrita e análise da autobiografia dos/as integrantes do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), do subprojeto Dança, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Compreendemos que a escrita autobiográfica permite que cada um/a reconheça o seu repertório docente

Acreditamos, a partir do vivenciado no PIBID – pela escrita autobiográfica e pelas leituras realizadas - que repertório do docente é algo que se constrói com o tempo; nosso inventário (autobiografia) fala muito sobre o desenvolvimento do nosso ser (professor/a, artista, humano etc...). Para nós, professores/as em formação, ter um lugar para visitar e revisitar, é como ter uma bússola apontando para o norte quando se está perdido, e o inventário é essa bússola, pois possibilita resgatar muitas coisas, nos ajuda a buscar inspirações, permite olharmos para o movimento e sua transformação ao longo do espaço-tempo. Para ser um/a grande professor/a, precisa-se de um leque cheio de possibilidades, disponível a qualquer momento.

A bagagem do/a professor/a é uma das coisas mais importantes, poder olhar esse ato de construção e entender as mudanças que nele acontecem é de extrema importância para o/a licenciado/a em formação. O exercício de construir nosso acervo de entendimentos é algo contínuo, pois o/a professor/a está sempre buscando conhecimento e sempre aumentando sua própria capacitação. Enxergar o desenvolvimento de elaboração de seu próprio inventário o/a ajuda a compreender/sentir o processo de formação constante. Por isso, um dos nossos movimentos formativos, dentro do PIBID, foi escrever nosso inventário pessoal, ou

seja, nossa autobiografia, focado nos/as professores/as que nos marcaram e em como chegamos à licenciatura em Dança.

Para Baldi (2018), outro instrumento comum na dança – sobretudo em processos criativos que se utilizam da autobiografia – são os inventários pessoais. Os inventários são escritas de si, nas quais a pessoa escreve sobre sua vida, elencando fatos marcantes e escolhas do período. Mas podem ser utilizados também em processos pedagógicos, pois a “[...] escrita do inventário traz à tona memórias que formaram concepções sobre ensino, sobre dança, sobre docência, sobre criação em dança etc.” (BALDI, 2018, p. 717)

A escrita autobiográfica nos permitiu também reconhecer professores/as de referência que de alguma forma ou de outra refletem em nossa formação e na nossa prática docente. Importante é a percepção do quanto temos de referência destes professores/as em nossa personalidade, e como foram e são relevantes na construção de nossa professoralidade.

Para Santana e Pereira (2019), o “professor tarimbado” é aquele que possui um vasto repertório e que o utiliza com discernimento, conformidade com o que requisitam as múltiplas demandas que desenvolve. Desta forma, a palavra tarimbado conversa com o termo Diversidade, pois os Docentes têm histórias diferentes, o que resulta em profissionais múltiplos.

Por meio de seu repertório, o/a professor/a vai procurar suas inspirações para dar aulas, buscar exercícios para aplicar a seus alunos e alunas, através dele também surgem as ideias de sequências coreográficas, para serem usadas como material didático pedagógico, e até mesmo, para as apresentações da escola, das chamadas danças de calendário. Além disso, essas inspirações, obtidas durante o revisitamento de sua própria galeria, podem trazer ideias para montar as coreografias que dialogam com os temas sociais, políticos, históricos, filosóficos e que transpassam a barreira interdisciplinar existente na escola. De um lado a outro, o repertório nos traz a memória afetiva de nossos próprios professores e professoras, e através dele podemos ver de que forma, cada professor/a nos marcou em nossa trajetória, explorando seus melhores aspectos e deixando de lado, outros não tão bons assim, de certa forma pode-se aprimorar, no decorrer de sua caminhada;

O/A professor/a é uma das partes mais importantes de todo o sistema educacional, pois ele carrega a responsabilidade de passar/transferir/construir o

1131

conhecimento para as próximas gerações. Um/a professor/a com uma vasta coleção de conhecimentos e experiências obtidas ao longo de sua própria jornada no meio da docência, se destaca dos demais. Mas, para isso, precisa refletir sobre a sua ação, de modo a construir, de fato, o seu repertório docente. Nesse sentido, o repertório se faz indispensável, durante o processo formativo, aqui compreendido como todo o seu período de docência – pois somos sujeitos em constante formação - para que o docente consiga exercer melhor seu ofício, independente de suas idades e classes sociais, os conhecimentos adquiridos durante os anos de sua carreira docente. Desde modo, o/a professor/a vai conseguir trabalhar de um jeito mais homogêneo, semeando seus saberes para os alunos e alunas. Acreditamos que olhar para essa história nos ajuda a compreender as nossas experiências, os processos formativos, o desenvolvimento identitário, fortalecer dos nossos pensamentos, aperfeiçoamento dos saberes, e muito mais.

Compreendemos que a formação docente acontece a todo instante, nesta elaboração do “tornar-se” educador/a, entra em discussão a trajetória antes da graduação, as oportunidades de investigação, pesquisa na Universidade e as formas de aplicar os conhecimentos nas Escolas, seja nos estágios ou nos projetos sociais em que trabalhamos. Acreditamos, portanto, que a escrita de nossos inventários e o reconhecimento de nossos repertórios, bem como dos/as professores/as tarimbados/as pelos/as quais passamos, nos ajudaram a nos constituir nos professores/as que estamos sendo. Nesse sentido compreendemos que a elaboração da nossa professoralidade é incessante, ou seja, em todos os momentos desde a pesquisa, o ensino, e a produção do conhecimento em Dança.

Kayany Padilha Leite
UFSM

E-mail: kayanypadilhaleite@gmail.com

Licenciada em Dança Universidade Federal de Santa Maria.
Bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID)

Sergio Pinheiro Cezar
UFSM

E-mail: s.pinheirocezar@gmail.com

Licenciado em Dança Universidade Federal de Santa Maria.
Bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID)

Willian Gabriel Nienow
UFSM

E-mail: willian.nienow@outlook.com

1132

Licenciado em Dança da Universidade Federal de Santa Maria.
Bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID)

Orientadora: Neila Cristina Baldi
UFSM

E-mail: neila.baldi@ufsm.br

Doutora em Artes Cênicas pelo PPGAC/UFBA. Mestra pelo mesmo programa.
Professora do Curso de Licenciatura da Dança da Universidade Federal de Santa
Maria (UFSM). Possui graduação em Dança pela Universidade Anhembi Morumbi
(2009) - licenciatura e bacharelado. Coordena o Programa Institucional de Bolsas
de Iniciação à Docência (PIBID-Dança) e o Curso de Dança-Licenciatura.

Referências:

BALDI, Neila Cristina. Diários e inventários como processos formativos em dança.
Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica, Salvador, v. 03, n. 08, p. 711-
725, maio/ago. 2018

SANTANA, Anthony Fábio Torres. PEREIRA, Marcos Villela. Da constituição da
professoralidade ou como alguém se torna professor. **Revelli**, Goiânia, Vol. 11. 2019

Interdisciplinaridade no ensino do balé: como tornar acessível os aspectos matemáticos inerentes ao balé como ferramenta auxiliar no ensino-aprendizagem dessa linguagem da dança

Maria Isabel Torres dos Santos (UNICAMP)
Orientadora: professora Dr^a. Juliana Moraes (UNICAMP)

Dança como área de conhecimento: perspectivas epistemológicas, metodológicas e curriculares

Resumo: Esta pesquisa busca averiguar se a interdisciplinaridade entre conceitos matemáticos e o balé clássico pode acarretar num ensino profícuo. O estudo procura uma ponte de transmissão entre um conceito e outro, propondo analisar como se dá o desenvolvimento de aulas de balé que propiciem, aos alunos envolvidos, atividades de criações coreográficas que exijam a elaboração de coordenadas dos movimentos através dos símbolos matemáticos, como as análises combinatórias, as geometrias platônicas e as probabilidades.

Palavras-chave: BALÉ. MATEMÁTICA. ENSINO. DANÇA

Abstract: This research seeks to investigate if the interdisciplinarity between mathematical concepts and classical ballet can do a deep teaching. The study seeks a transmission bridge between one concept and another, proposing to analyze how ballet classes are developed that give the students involved with choreographic creation activities that require the elaboration of movement coordinates through mathematical symbols, like as combinatorial analyses, platonic geometries and probabilities.

Keywords: BALLET. MATHEMATIC. TEACHING. DANCE.

1. Resumo expandido

Essa pesquisa de iniciação científica¹ tem o intuito incentivar a interdisciplinaridade no meio artístico através do estabelecimento da relação entre conceitos matemáticos e do balé clássico. Assim, este estudo, que atualmente encontra-se em desenvolvimento, propõe a aplicação de um conjunto de aulas de balé para os estudantes do primeiro ano do curso de dança da Unicamp, com vistas a disponibilizar aos participantes a oportunidade de conhecer os princípios dessa técnica de dança e de entrelaçar esses conhecimentos com conteúdos específicos

¹ - Desenvolvida por Maria Isabel Torres dos Santos sob orientação da professora doutora Juliana Moraes, do Departamento de Artes Corporais do Instituto de Artes da Unicamp com auxílio da FAPESP – Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo.

da matemática, destacando a geometria, a lógica e a probabilidade. Para tal abordagem, utilizou-se das premissas de Boaler (2019), Laban (1978), Spanghero (2014), Bourcier (2001), entre outros, visando que, nos processos de compreensão das habilidades, tais áreas de conhecimento possam ser aplicadas aos alunos de uma forma lúdica, divertida e eficiente.

Nesse contexto, é válido ressaltar os preceitos de Boaler (2019, p.130) quanto à noção de que “as experiências de aprendizagem mais valiosas que as crianças podem ter, vêm de seus próprios pensamentos e de suas ideias” e por isso, nos encontros propostos há o destaque e o incentivo para que os participantes sintam-se pertencentes e convidados a compor com o andamento dos exercícios através da exposição de suas próprias ideias e lógicas acerca do entendimento de uma atividade, sem que haja julgamento quanto à acertabilidade. Para exemplificar, vale citar um caso na aula em que, ao tentar relacionar os passos de balé com figuras geométricas, uma das participantes identificou a forma geométrica losango no desenvolvimento de um *plié* em primeira posição e de um trapézio isósceles na prática do *plié* em segunda posição. A partir disso, os demais estudantes sentiram-se encorajados a estabelecer outras relações, entre elas: semicône com *rond de jambe*, triângulo retângulo com *tendu*, paralelogramo com primeiro *arabesque*, círculo com braço em primeira posição, entre outros. Desse modo, a abordagem didática busca proporcionar ferramentas para que os estudantes possam ser os protagonistas de sua aprendizagem. Tal ação reflete também as ideias de Spaghero (2014, p.139) cujos estudos possibilitam o entendimento de como a matemática pode ser mais bem compreendida quando “experimentada” na dança, de forma que conceitos abstratos ganham concretude diante das experiências do bailarino.

Além disso, esta pesquisa perpassa pelas ideias da corêutica de Rudolf Laban e de suas relações do corpo com e no espaço, propondo, no conjunto de aulas, que os estudantes entendam as premissas do espaço tridimensional desenvolvido por ele, além de explorarem o como se mover nesse ambiente e suas possíveis orientações, uma vez que o corpo do bailarino segue “direções definidas no espaço” (LABAN, 1978, p. 52) em que é possível, segundo o autor, configurar e/ou visualizar formas e desenhos. No mesmo conjunto de aulas, conceitos da Improvisation Technologies, de William Forsythe também são levantados. Em síntese, trata-se de uma técnica que propõe um modo de improvisar a fim de compor materiais coreográficos, nessa prática o intérprete faz de seu corpo um dispositivo

que “escreve” no espaço e no tempo, de modo que a dança se desenvolve a partir de desenhos geométricos (BIRRINGER, 2002, p.117). A proposta sugerida despertou interesse nos participantes, que se propuseram a usar essa premissa do Improvisation Technologies de Forsythe juntamente às direções espaciais de Laban.

Em outra proposição, como na imagem abaixo, por exemplo, o grupo foi estimulado a desenvolver um registro livre dos braços realizados em uma sequência de *plié*, por não ter um modelo a seguir, as anotações apareceram de diversas formas, entre elas:

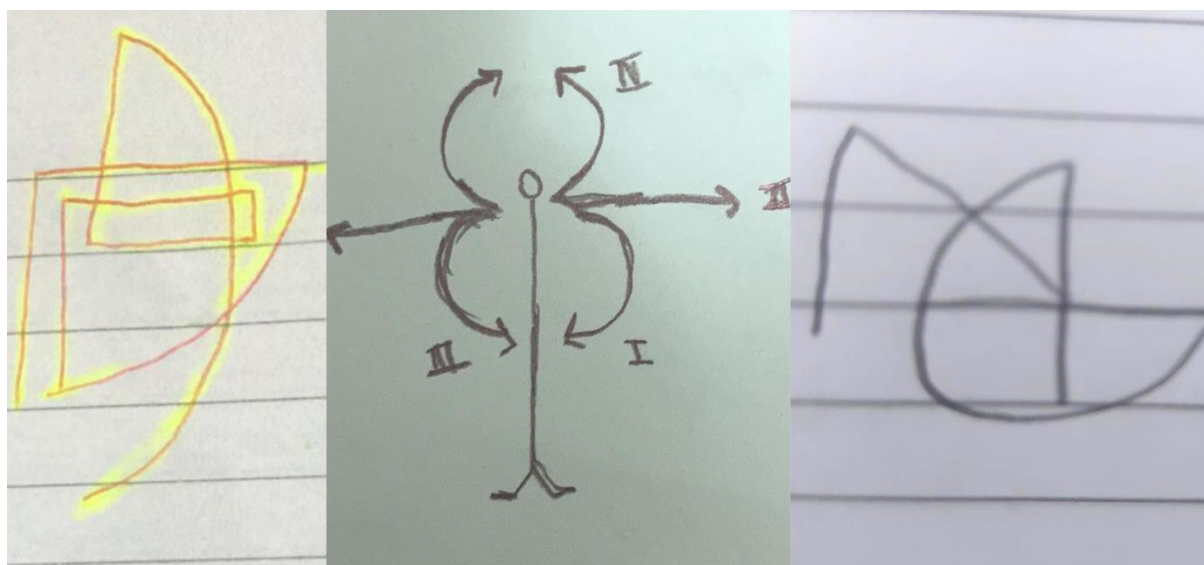


Figura 1: colagem de três registros de uma mesma sequência de braços.

Assim, o desenrolar das aulas possibilitaram e ainda possibilitam a criação de percepções diferenciadas das mesmas ações. Após o registro citado acima, houve a organização da mesma sequência de braços, mas dessa vez, os participantes da pesquisa precisavam encontrar as geometrias do movimento e, posteriormente, formular uma equação que descrevesse a sequência de tais movimentos, surgindo algo como “A+B+C”, em que os envolvidos consideraram:

- “A” como 2 *pliés* – um *plié* com o braço em primeira posição e o outro *plié* com o braço indo para a segunda posição;
- “B” como um *grandplié* com *pord de brás*;
- “C” como um *relevé* com o braço subindo para quinta posição.

Nessa proposta, a equação se manteria a mesma para as três posições de pernas sugeridas para a realização. Ao final, uma das participantes mostrou-se surpresa e disse que jamais imaginaria que poderia ter tantas formas diferentes de ver um mesmo exercício.

Em síntese, essa pesquisa propõe que a matemática surja junto ao balé como uma ferramenta para organizar uma ideia lógica, portanto, é de interesse desse estudo entender a funcionalidade desse ensino interdisciplinar no meio artístico, estimulando o raciocínio lógico a fim de auxiliar na memorização dos passos pelo bailarino e, ao mesmo tempo, de facilitar a aprendizagem dos conceitos tanto da matemática quanto do balé clássico.

Maria Isabel Torres dos Santos
Unicamp

m241090@dac.unicamp.br

Estudante do terceiro ano da graduação em dança do Departamento de Artes
Corporais da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP).

Orientadora professora dra. Juliana Moraes
Unicamp

jumoraes@unicamp.br

Professora do Departamento de Artes Corporais da Universidade Estadual de
Campinas (UNICAMP). Doutora em Artes e Bacharel em Dança pela UNICAMP.
Possui especialização e mestrado pelo Trinity Laban Conservatoire for Movement
and Dance, Londres, revalidado pela ECA-USP.

Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP)
Processo nº: 2020/09277-9.

Referências:

- BOALER, Jo. **O que a matemática tem a ver com isso?:** Como professores e pais podem transformar a aprendizagem da matemática e inspirar sucesso. 1. ed. Porto Alegre: Penso, 2019.
- BIRINGER, Johannes. **Algorithms for Movement:** CD-ROMs by William Forsythe & Jo Fabian. PAJ: A Journal of Performance and Art, v. 24, n. 2, p. 115-119, 2002.
- BOURCIER, Paul. **História da dança no ocidente.** 2 ed. Martins Fontes, 2001.
- LABAN, Rudolf. **Domínio do movimento.** 4 ed. São Paulo: Summus, 1978.
- SPANGHERO, Maíra. **"Dançando números, formas e padrões."** Revista Científica/FAP (2014).

Abordagens circenses para o componente Dança/Arte, na Educação Básica

Marthinha Böker-Tôrres (UFBA)

Beth Rangel (UFBA)

Dança como Área de Conhecimento: Perspectivas Epistemológicas, Metodológicas e curriculares

Resumo: O termo Circo-Dança sugere correlações simultâneas, entre os dois termos, no qual instâncias e competências do corpo, ora se distinguem, ora se misturam, atravessados um pelo outro. Este estudo pretende apontar o Circo-Dança como objetos do conhecimento possíveis de serem tratados, em aulas de Dança/Arte, na Educação Básica. Tal proposição se dá a partir da pesquisa bibliográfica e análise do campo de atuação vivenciada por cerca de cinco anos, em contextos formais e não formais de ensino com práticas circenses. O Circo-Dança apresenta princípios proprioceptivos, conceitos e histórias das relações entre os circenses que comunicam a partir do movimento. A partir da compreensão do corpo como sistema, desenvolve premissas como o aprender a conviver, ampliando a compreensão da leitura de si, de sua cultura e do seu entorno, importantes na formação da criança do Ensino Fundamental e que dialogam com as aprendizagens essenciais normatizadas pela BNCC.

Palavras-chave: CIRCO. DANÇA. EDUCAÇÃO BÁSICA.

Abstract: The term Circus-Dance suggests simultaneous correlations between the two terms, in which instances and competences of the body are sometimes distinguished, sometimes intertwined, traversed by one another. This study aims at pointing out Circus-Dance as an object of knowledge that can be approached in Dance/Art classes in Basic Education. This proposition is based on bibliographical research and analysis of the field of action experienced for approximately five years, in formal and informal teaching contexts with circus practices. Circus-Dance presents proprioceptive principles, concepts and stories of relationships between circus people, who communicate through movement. Based on the understanding of the body as a system, it constructs premises such as learning to live together, expanding the understanding of reading itself, its culture and its surroundings, which are important in the education of elementary school children and dialogue with the essential learning regulated by the BNCC..

Keywords: CIRCUS. DANCE. BASIC EDUCATION

1. Circo-Dança na escola

O Componente Curricular Dança, na educação básica, é compreendido como área de conhecimento e uma proposta pedagógica com ações para a

1138

formação do sujeito, oferecendo ao estudante a possibilidade de expressão, a partir do movimento (MARQUES 2010). Bem como a Dança, o Circo está recheado de ações, com princípios proprioceptivos, que comunicam a partir do movimento, seja na acrobacia, nos números de malabares, equilíbrio, palhaçaria, pirâmides ou saltos mortais. As práticas circenses, assim como a Dança, já foram métodos para o treinamento de atores e bailarinos, sendo, inclusive, o domínio da acrobacia e da dança, exigidos no teatro do Japão antigo e como forma de treinamento para guerreiros, que necessitavam de flexibilidade, força e agilidade (CASTRO 1997; FERREIRA 2011; BRONDANI 2018). Deste modo, o termo Circo-Dança¹, abordado por Peixoto (2010), sugere correlações simultâneas, entre os dois termos, no qual ambos se destacam em constituir-se de uma profunda relação, por meio da qual instâncias e competências do corpo, ora se distinguem, ora se misturam, atravessados um pelo outro.

Este estudo pretende apontar as abordagens metodológicas do Circo-Dança articuladas na Base Nacional Comum Curricular - BNCC (BRASIL 2018), como objetos do conhecimento, possíveis de serem tratados, em aulas de Dança/Arte, dentro da educação básica, contribuindo com o exercício das dimensões conceitual, procedimental e atitudinal (COLL 1994; ZABALA 1996).

2. Metodologia

Tal proposição se dá a partir da pesquisa bibliográfica, estudo de caso a partir da experiência como artista, pesquisadora e educadora; e análise do campo de atuação vivenciada por cerca de cinco anos, em contextos formais e não formais de ensino com práticas circenses.

3. Discussão

Em acordo com os eixos temáticos nos Referenciais Curriculares de Artes para o Ensino Fundamental da Rede Municipal de Educação de Salvador (RANGEL et al 2017) observamos que o Circo é elemento da cultura popular e parte

¹ Optamos aqui pelo termo Circo-Dança ao invés de Circo/Dança, como é proposto por Peixoto (2010), em virtude do seu significado para a língua portuguesa, onde “/” tem significado disjuntivo e “-” tem significado aditivo. Assim como em guarda-chuva e guarda-sol, a forma correta de escrita das palavras é com o uso do hífen, visto serem palavras compostas, de sentido aditivos. Bem como a expressão Circo-Dança, refere-se a um híbrido distinto de seus parentes ancestrais, Circo e Dança.

indispensável do nosso patrimônio cultural, sendo ponto de encontro da diversidade e de culturas identitárias, considerado pelos referenciais um conteúdo importante no Ensino Fundamental. Relatos sobre o Circo trazem a concepção de um espaço construído por múltiplas culturas, reconhecendo a diversidade como uma condição à existência. É uma possibilidade de identificar habilidades através da exploração do movimento, com processos de investigação centrados no corpo e por meio dele, além de ser uma possibilidade da imersão dos educandos com a construção de um corpo cidadão em suas múltiplas dimensões: histórica, biológica, social; compreendendo suas relações construídas em seus ambientes em que estão inseridos, investigando o espaço escolar e até mesmo fora dele.

Dialogando com os quatro pilares da Educação (DELORS 2001), o Ensino Fundamental deve ter como princípio o desenvolvimento do estudante em suas dimensões física, psicológica, intelectual, social e formação cidadã. Não obstante disso, a prática de princípios abordados no Circo quando apresentadas no Ensino Fundamental, oportunizam o desenvolvimento sensório motor que lhes permitem compreender a sua imagem e seu esquema corporal, relacionar tempo e espaço, aprendendo a ser e a fazer, trabalhando o conceitual e o procedimental. Contribui com o desenvolvimento da responsabilidade, confiança e compromisso como o outro situando o corpo como sistema constituído por relações socioculturais que os cercam, trabalhando o atitudinal.

No Circo as vivências, habilidades e conhecimentos difundidos suscitam a importância das interações e a ludicidade do brincar, como eixos estruturantes dos processos artísticos e educativos. Segundo a BNCC são aprendizagens consideradas essenciais para o desenvolvimento infantil: conviver, brincar, participar, explorar, expressar, conhecer-se. O Circo é considerado uma linguagem artística plural, capaz de desafiar, explorar e superar os limites do ser humano, o que proporciona emoções como o fascínio, o medo e o prazer, a quem assiste e aos que praticam (SILVA, 1996; CASTRO 2005; SILVA & ABREU 2009; PEIXOTO 2010), desempenhando um papel ativo para vivenciar desafios e provocando-os a resolvê-los.

A experimentação de habilidades físicas e motoras, além de constituir também uma ferramenta para a ampliação do repertório de movimentos, trabalhando a autonomia, a criatividade, a improvisação e o imaginário, contribuindo com o desenvolvimento da competência técnica para lidar com os conteúdos e habilidades

de construí-los; a dimensão política para uma participação coletiva e cidadã; a competência ética, fundada no princípio do respeito e da solidariedade e a estética, tratando do ímpeto criador; como aborda Rios (2002).

4. Conclusão

O Circo-Dança apresenta conceitos e histórias das relações entre os circenses, a partir do movimento e de modos afetivos, sensíveis e cognitivos vivenciados em uma dinâmica sociocultural, abordando princípios como: coletividade, empatia e solidariedade, reconhecendo a diversidade. A partir da compreensão do corpo como sistema, desenvolve premissas como o aprender a conviver, ampliando a compreensão da leitura de si, de sua cultura e do seu entorno, importantes na formação do sujeito e que dialogam com as aprendizagens essenciais normatizadas pela BNCC.

Marthinha Böker-Tôrres
UFBA

E-mail: marthinhaboker@gmail.com

Sócia fundadora da Companhia de Circo "Pétalas ao Vento", tendo atuado como artista, educadora e pesquisadora de artes circenses, tem experiência na área de interpretação teatral, palhaçaria e realização audiovisual em projetos de vídeodança.

Beth Rangel UFBA

E-mail: bethrangel19@gmail.com

Professora Dra. da Escola de Dança da UFBA, coordenadora do Programa de Pós Graduação Profissional de Dança da UFBA, atua em pesquisas da Arte enquanto Tecnologia Educacional. É líder do grupo de pesquisa ENTRE: Artes e enlacs.

Referências:

- ÁLVARES, Andriw Araújo. **Circos e danças em: o afeto e o corpo subjétil** - encontro de artes em mim. 2021. 58 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) - Faculdade de Educação Física e Dança, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2021.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.
- BRONDANI, Joice Aglae. **Clown, absurdo e encenação – processos de montagem dos espetáculos “Godô”, “Trattoria” e “Joguete”**. Salvador (BA). Dissertação (mestrado). Universidade Federal da Bahia, Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas. Escola de Teatro/Escola de Dança, 2006.

- CABRAL, Radmila da Frota. Título: **Edith-se: Entre a dança contemporânea e a palhaçaria**. 2021. 23 f. Monografia (Graduação em Licenciatura em Dança) - Instituto de Cultura e Arte, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2021.
- CASTRO, Alice Viveiro de. **O circo conta sua história**. Rio de Janeiro: Museu dos Teatros – FUNARJ, 1997.
- CASTRO, Alice Viveiros de. **O elogio da Bobagem – palhaços no Brasil**. Rio de Janeiro: Família Bastos, 2005.
- COLL, César. **Aprendizagem escolar e construção do conhecimento**. Porto Alegre: Artmed, 1994.
- DELORS, Jacques. **Educação: um tesouro a descobrir. Relatório da UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI**. São Paulo. Cortez Editora; Brasília. MEC/UNESCO. 2001.
- FERREIRA, Marcos Francisco Nery. **A metáfora do Bogatyr: o corpo acrobata e a cena russa no início do século XX**. Dissertação (Mestrado em Artes) – São Paulo: 2011.
- MARQUES, Isabel. **Dançando na escola**. São Paulo, 5. Edição, Editora Cortez. 2010.
- PEIXOTO, Bianca Simões. **O diálogo dança/circo na cena contemporânea brasileira**. Salvador-Bahia. 148f. Dissertação (Mestrado em Dança). Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2010.
- RANGEL, Beth; AQUINO, Rita; COSTA, Suzane Lima (orgs.). **Referenciais Curriculares de Arte para o Ensino Fundamental da Rede Municipal de Educação de Salvador**. Itajaí: Casa Aberta Editora, 2017.
- RIOS, Terezinha Azeredo. **Competência ou competências – o novo e original formação de professores**. In: ROSA, Dalva Gonçalves; SOUZA, Vanilton Camilo (orgs). **Didática e práticas de ensino: interfaces com diferentes saberes e lugares formativos**. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2002.
- SILVA, Ermínia. **O Circo: Sua Arte, Seus Saberes: O Circo no Brasil no Final do Século XIX e Meados do Século XX**. Campinas: Departamento de História do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Unicamp. Dissertação de Mestrado, 1996.
- SILVA, Erminia; ABREU, Luís Alberto de. **Respeitável público... O circo em cena**. Fundação Nacional de Artes – Funarte. Rio de Janeiro. 2009.
- ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 1996.

Contribuições do ensino remoto em dança para o desenvolvimento da consciência corporal em crianças

Paula Matthews (UAM)

Marcelo Braga de Carvalho (UAM)

Dança como Área de Conhecimento: Perspectivas Epistemológicas, Metodológicas e Curriculares

Resumo: O presente artigo tem como objetivo principal refletir acerca da importância do ensino da Dança para crianças à distância, com foco no desenvolvimento da consciência corporal. Para tanto, foi utilizada metodologia aplicada a distância, para um grupo de crianças voluntárias, com idades entre 05 e 12 anos, advindas de escolas públicas e privadas, via plataforma de videoconferência. Por meio do teste do Desenho da Figura Humana (DFH), foi possível analisar o nível de consciência corporal desenvolvido após a finalização dos encontros. A experiência fomentou reflexões acerca da importância do ensino da Dança, mesmo que remoto, e os benefícios da consciência corporal para o desenvolvimento artístico e social da criança.

Palavras-chave: DANÇA PARA CRIANÇAS. DANÇA NA ESCOLA. ENSINO REMOTO EM DANÇA. DANÇA COMO ÁREA DE CONHECIMENTO. CONSCIÊNCIA CORPORAL.

Abstract: The main objective of this article is to reflect upon the importance of teaching Dance via distance learning to children with the focus on developing body consciousness. To this end, a distance learning methodology was applied to a group of child volunteers, aged 05 to 12 years, representing both private and public schools, through a video conference platform. The Human Figure Drawing (HFD) test was used to analyze the level of Body Consciousness developed after the final session. The experiment fostered reflexions regarding the importance of teaching Dance, even if only remotely, and the benefits of Body Consciousness to the artistic and social development of the child.

Keywords: DANCE FOR CHILDREN. DANCE AT SCHOOL. REMOTE DANCE TEACHING. DANCE AS AN AREA OF KNOWLEDGE. BODY CONSCIOUSNESS.

1. Dança como área de conhecimento?

Ao analisarmos o ensino da Dança no Brasil, pudemos constatar que a Arte se tornou componente curricular obrigatório da educação básica através da Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB nº 9.394/1996. Porém, na realidade,

mesmo 25 anos após a referida lei ter sido sancionada, a Dança ainda não é admitida como área de conhecimento por grande parte das escolas.

No livro *Entre a Arte e a docência: a formação do artista*, Morandi e Strazzacappa (2006) evidenciam essa realidade do ensino da Dança em escolas:

Como disciplina, a dança é raramente trabalhada. A maioria das instituições de ensino onde isso ocorre são da rede particular e principalmente de educação infantil. Ela normalmente é oferecida como disciplina extracurricular, sendo às vezes restrita às meninas, principalmente no caso da dança clássica. O pouco de dança que acontece nas escolas, em alguns casos, serve apenas como estratégia para a integração da instituição com os pais ou a comunidade. Assim, deparamos com coreografias para o Dia das Mães, a festa da Páscoa, a festa de encerramento escolar, entre outras (MORANDI e STRAZZACAPPA, 2006, p.73, 74).

A partir dessa afirmação, fica evidente a importância de poder oferecer aulas de Dança com profissionais capacitados a fim de que essa atividade possa incentivar o aprimoramento do potencial criativo individual através do desenvolvimento da consciência corporal. Vale ressaltar que é por meio dessa consciência que os aprendizes poderão reconhecer e criar suas próprias formas de dançar. Assim, fazendo referência à técnica Klauss Vianna¹, Miller² (2016) aponta que “[...] antes de aprender a dançar, é necessário que se tenha a consciência do corpo, de como ele é, como funciona, quais suas limitações e possibilidades, para, com base nessa consciência, a dança acontecer” (MILLER, 2016, p. 51).

Com base nessa questão fundante, a presente pesquisa tem como objetivo principal comprovar as contribuições do ensino da Dança para o desenvolvimento da referida consciência corporal dos alunos dessa pesquisa, ainda que de forma remota.

Inicialmente, seriam ministradas aulas gratuitas para crianças na faixa etária de quatro a seis, alunos da EMEI Gabriel Prestes, localizada no bairro da Consolação, situado na cidade de São Paulo, escola essa que faz parte do projeto social “Todos na Dança Expandido”³ do curso de Dança da Universidade Anhembi Morumbi (UAM).

¹ Pesquisador do corpo, bailarino, coreógrafo brasileiro, professor de dança que desenvolveu um pensamento pedagógico para a dança como o caminho para o autoconhecimento, valorizando o ser humano e suas singularidades, em um pensamento que integra dança e vida.

² Bailarina, coreógrafa, diretora, educadora somática e pesquisadora do movimento consciente, tendo tido como professores em sua trajetória: Klauss Vianna e seu filho Rainer Vianna.

³ O Projeto “Todos na Dança Expandido” foi concebido pela professora mestra Valéria Cano Bravi, e consiste em levar o ensino da Dança para instituições localizadas no entorno do Campus Mooca da Universidade. Essas instituições são de diversas naturezas: escolas de ensino formal e informal,

A princípio, um plano de aulas foi desenvolvido para o grupo de alunos da referida EMEI. No entanto, devido à impossibilidade de se aplicar esse plano – tanto presencialmente quanto remotamente – por conta das restrições da instituição devido à pandemia de Covid-19, o projeto foi adaptado para um grupo de crianças, na faixa etária de 5 a 12 anos, que se voluntariaram para participar das atividades a distância.

Foi necessária uma adequação da proposta inicial por conta da ampliação da faixa etária, levando em consideração estudos relativos ao desenvolvimento físico, motor e cognitivo desse grupo, e, como instrumento de medida do desenvolvimento da consciência corporal, optou-se pelo teste do desenho da figura humana (DFH)⁴, desenvolvido por Koppitz⁵ (1976).

2. Resultados e discussões

Para a presente pesquisa, o teste foi aplicado no primeiro e último dia de aula, para a análise do desenvolvimento da consciência corporal.

Após a avaliação e tabulação dos desenhos conforme sugerido por Koppitz, observou-se que houve um aumento significativo no desenvolvimento da consciência corporal dos alunos, pois no desenho que realizaram no último dia de aula, as crianças conseguiram desenhar até mesmo alguns itens excepcionais, considerados raros para a idade, como as estruturas ósseas do corpo, conforme apresentado na figura 1, na qual a aluna é identificada pela letra C, conforme tabulação sugerida por Koppitz, visto que, em todas as aulas um esqueleto de resina era apresentado pela tela, conforme mostra na figura 2:

associações de bairro, espaços de acolhimento e demais locais nos quais o projeto possa ser aplicado.

⁴ O teste consiste em solicitar que a criança desenhe uma pessoa de corpo inteiro em uma folha de papel, e, após isso, é realizada a avaliação do desenho de acordo com o manual de tabulação dos 30 itens evolutivos propostos pela autora, classificados nas categorias de itens esperados, comuns, menos comuns e excepcionais. No campo da Educação Física, essa metodologia já foi empregada para medir o desenvolvimento da consciência corporal em grupos infantis.

⁵ Autora do livro “*El Dibujo de la figura humana*” e da avaliação psicológica do teste do DFH.



Figura 1- DFH do pré e pós-teste da aluna C5 (8 anos) Fonte: (Mãe da aluna C5, 2020)



Figura 2- Esqueleto de resina apresentado nas aulas de Dança do projeto Fonte: (Paula Matthews, 2020)

Assim, foi possível observar que, à medida que a consciência corporal se desenvolve, o aluno se torna protagonista do processo, criador de sua própria dança, pois o desenvolvimento da consciência corporal é um aprendizado contínuo, que não se limita a sala de trabalho, visto que a cada dia somos influenciados por novas experiências e vivências cotidianas. “Entende-se que a própria consciência nunca é algo acabado ou definitivo. Ela vai se formando no exercício de si mesma (...)” (OSTROWER, 2014, p.10).

Paula Matthews
UAM

paulamatthews7@gmail.com

Pós-graduanda em Direção de Arte Audiovisual pelo Senac. Bacharel e Licenciada em Dança pela Universidade Anhembi Morumbi com formação técnica em Dança pela ETEC de Artes e Pesquisadora em Dança com bolsa de Iniciação Científica pelo fundo de apoio ao ensino e à pesquisa: PIBIC/AM.

Marcelo Braga de Carvalho
UAM

mbcarvalho@anhembib.com.br

Mestre e Doutor em Artes Cênicas e professor dos cursos de Dança e Teatro da Universidade Anhembi Morumbi.

Referências

KOPPITZ, Elizabeth Münsterberg. **El Dibujo de la Figura Humana en los niños: Evaluación Psicológica**. Buenos Aires: Editorial Guadalupe, 1976.

MELO, José Pereira de. **Desenvolvimento da consciência corporal: uma experiência da educação física na idade pré-escolar**. Campinas, 1994. 144f. Tese (Mestrado em Educação Física). Unicamp, Campinas, 1994.

MILLER, Jussara. **A escuta do corpo: Sistematização da Técnica Klauss Vianna**. São Paulo: Summus Editorial, 2016.

MORANDI, Carla e STRAZZACAPPA, Marcia. **Entre a arte e a docência: A formação do artista da dança**. Campinas-SP: Papirus, 2006.

OSTROWER, Fayga. **Criatividade e Processos de Criação**. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2014.

VIANNA, Klauss. **A Dança**. São Paulo: Summus Editorial, 2008.